

UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO



AVALIAÇÃO DE UMA SITUAÇÃO DE FORMAÇÃO DE FORMADORES NO
DOMÍNIO DA TUTORIA

Paula Maria Rodrigues de Carvalho Bazenga Marques

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Área de especialização em Formação de Professores

2009

UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO



AVALIAÇÃO DE UMA SITUAÇÃO DE FORMAÇÃO DE FORMADORES NO
DOMÍNIO DA TUTORIA

Paula Maria Rodrigues de Carvalho Bazenga Marques

Dissertação orientada pela: Professora Doutora Maria Manuela Esteves

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Área de especialização em Formação de Professores

2009

À MARIA...

Os meus agradecimentos vão para todos os que directa e indirectamente, tornaram possível a realização deste estudo.

A todos os que de uma forma pronta, simpática e dedicada se envolveram enquanto sujeitos do estudo, dando – lhe uma contribuição única e imprescindível, agradeço profundamente.

Àqueles que nos momentos em que considerei parar e desistir, estiveram comigo e me fizeram lembrar, que a palavra desistir não pertencia ao meu dicionário, um grande e sentido bem-haja.

À Professora Doutora Manuela Esteves pela sua colaboração, assertividade, capacidade crítica e grandiosidade de saberes, que se disponibilizou a partilhar para a concretização desta dissertação, um agradecimento incondicional.

“ o formador forma-se a si próprio, através de uma reflexão sobre os seus percursos pessoais e profissionais (auto-formação); o formador forma-se na relação com os outros, numa aprendizagem conjunta que faz apelo à consciência, aos sentimentos e às emoções (hetero – formação); o formador forma-se através das coisas (dos saberes, das técnicas das culturas, das artes das tecnologias) e da sua compreensão crítica (eco – formação)” Nóvoa, A. (2004: 16)

Resumo

A prática de tutoria pode ser entendida como uma estratégia no processo de ensino-aprendizagem. A formação dos docentes para esta prática visa geralmente habilitá-los para um desempenho reflexivo.

A preocupação crescente com a avaliação da formação para a tutoria constitui uma realidade que não se pode ignorar, estando expressa num aumento de trabalho sobre práticas tutoriais e numa progressiva convergência de critérios para a realização de mesma avaliação («referencialização»).

O objectivo central deste estudo foi reflectir sobre a avaliação da formação para a prática da tutoria entre docentes. Os objectivos específicos do estudo foram: revelar os objectivos, conteúdos e estratégias a aplicar na formação de tutores; promover a avaliação qualitativa de uma situação de formação de tutores e fomentar a prática tutorial reflexiva através da utilização de métodos e ferramentas adequadas ao efeito.

O estudo foi realizado numa instituição da região de Lisboa no decurso de um curso de formação para a tutoria por parte de docentes promovido pelo Instituto de Emprego e Formação Profissional. A população do estudo foi um conjunto de formandos (6) a frequentar o referido curso e os respectivos formadores (2). Os métodos seleccionados para a recolha de dados foram, no estudo de caso efectuado, a entrevista semi-directiva e as narrativas pessoais.

Os dados foram tratados através da análise de conteúdo temática.

Os resultados indicam que, embora as opiniões sejam heterogéneas, as partes são concordantes no que se refere aos aspectos negativos desta situação de formação, destacando uma insuficiente carga horária para a execução da formação específica, que impossibilitou a operacionalização dos objectivos definidos *a priori* pelo referencial de formação.

Concluiu-se que há necessidade de alicerçar a formação de tutores na promoção de uma prática reflexiva, sendo para isso essencial promover a qualidade da sua formação.

Palavras-chave: avaliação da formação; tutoria; qualidade na formação de tutores; prática reflexiva na tutoria

Abstract

Tutorship practice may be thought of as an essential part of the learning process. Learning how to do be a tutor may occur during the formal training process for teachers and it is supposed that the process prepares those teachers for a reflective practice through the assessment process.

Growing concerns about the assessment of the formal learning processes for tutorship are expressed through the increasing number of tutorship practices and a progressive standardization of criteria for the assessment of tutors and their learning process («referentialization»).

The main aim of this study was to analyse assessment of training processes for tutorship among teachers. Specific aims were: to identify the aims, contents and strategies for tutorship training; to promote the qualitative assessment of training for tutors; and to increase the reflective tutorship practices through adequate tools and methods.

The study was conducted inside Lisbon's urban area during a training course for tutorship promoted by the Instituto de Emprego e Formação Profissional (I.E.F.P.). Six teachers in learning process, as well as two of their teachers were required to participate in the study, given they were presently participating in the training course.

Data were collected through personal narratives and through semi-directed interview and were processed according to content analysis applied both to teachers and learners.

The data triangulation has made possible to compare thoughts and both parties agree that the major negative aspects of this professional formation were insufficient hours for attaining the goals defined.

Data showed that tutorship training should be based on reflexive practice and not simultaneous with the teacher role and that can only be attained through quality on tutorship training.

Keywords: professional formation assessment; tutorship; quality in tutorship training; reflective practice of tutorship

INDICE:

Introdução

Capítulo I

Caracterização do contexto de estudo

Capítulo II

Fundamentação teórica

1. Conceitos de tutoria e de tutor
2. Papeis e funções dos tutores
3. Formação dos tutores
4. Avaliação da formação

Capítulo III

Metodologia

1. Opções Metodológicas – Estudo de Caso
2. Técnicas de recolha e tratamento de dados – Abordagem qualitativa
 - 2.1. 1ª fase do estudo
 - 2.1.1. Narrativas pessoais
 - 2.2. 2ª fase do estudo
 - 2.2.1. Entrevista semi – directiva a formandos
 - 2.3. 3ª fase do estudo
 - 2.3.1. Entrevista semi – directiva a formadores
 - 2.4. Observação participante
 - 2.4. Análise de conteúdo
3. Apresentação dos inquiridos
 - 3.1. Fase preliminar à escolha dos inquiridos

3.2. Caracterização dos sujeitos entrevistados

Capítulo I V

Apresentação e discussão de resultados

- 1^a Etapa - Narrativas Pessoais
Apresentação e Interpretação de resultados
- 2^a Etapa - Entrevistas aos Formandos
Apresentação e Análise de resultados
- 3^a Etapa - Entrevistas aos Formadores
Apresentação e Análise de resultados

Reflexões finais: Avaliação da situação de formação

Bibliografia

Anexos

- Anexo 1 - Enunciado Narrativas pessoais
- Anexo 2 - Guião de Entrevista aos formandos
- Anexo 3 - Quadros de Análise de Conteúdo – (formandos)
- Anexo 4 - Guião de Entrevista aos formadores

INTRODUÇÃO

A sociedade contemporânea é marcada por uma nova realidade educativa/formativa envolta em constantes transformações.

A escola do passado constituída por uma homogeneidade sócio -cultural de professores e alunos e reservada a classes média e alta, tanto de alunos como de professores, deu lugar à escola de massas que se pretendia fosse democrática.

O professor enquanto agente dos valores dessas mesmas classes, sendo *“mais do que um profissional (...) um agente espiritual e ideológico”* de acordo com Pardal (1992), precisou de converter-se num docente para a diversidade. Num escasso período de tempo a homogeneidade educativa deu lugar à heterogeneidade, *“deixando os professores daquele momento não preparados para o novo ensino – aprendizagem, sem formação profissional adequada”* (Benavente,1991) e com um estatuto social associado à perda de prestígio, autoridade e poder institucional e social.

Neste percurso de mudanças contínuas, o docente é confrontado com novas funções associadas a diferentes perfis profissionais, que remetem para aquisição de competências profissionais e pessoais, exigências às quais procura adaptar-se e dar resposta. O seu papel /função, remete-o para agente da socialização política e técnica, nos sistemas escolares. A sua actuação implica projectar-se no futuro, utilizar estratégias alternativas, aceitar desafios e dispor-se a correr riscos.

Este processo de aquisição / operacionalização de novas competências impõe ao docente um investimento formativo e atitudes favoráveis à auto-formação.

Dar resposta aos apelos que emanam das actuais necessidades educativas, especialmente da actual “Escola de Massas”, dá sentido ao comentário de Thurler (2002) quando, ao referir-se aos desafios com que é confrontado o quotidiano dos professores, afirma precisarem de reinventar a sua escola *“enquanto local de trabalho”* e reinventarem-se a si próprios *“enquanto pessoas e membros de uma profissão”*.

Para o sucesso deste processo está implícita a necessidade de uma aprendizagem permanente do docente, enquanto profissional e pessoa. O auto-conhecimento, que se preconizou no aperfeiçoamento crítico das suas capacidades pessoais e atitudinais e se reporta ao seu saber – ser e à necessidade de uma constante actualização de conhecimentos, pode desembocar numa *tendência* para a aquisição de competências de um modo contínuo.

Esta modalidade de formação, (formação contínua), que em Portugal é um direito e um dever, caracteriza-se conforme refere o Estatuto da Carreira Docente no Artigo 10º, alínea j) como o **dever** de:

“ Actualizar e aperfeiçoar os seus conhecimentos, capacidades e competências, numa perspectiva de desenvolvimento pessoal e profissional “

e no Artigo 4º, ponto 2, alínea b) como o **direito** a :

“formação e informação para o exercício da função educativa”
especificado pelo artigo 6º, através de uma garantia de

“acesso a acções de formação contínua regulares, destinadas a actualizar e aprofundar os conhecimentos e as competências profissionais dos docentes”

Nesse sentido, a formação contínua pode conceber-se mais como um direito do que como um dever dos professores que acompanha sequencialmente as etapas da sua vida profissional.

Deste modo, o Decreto-Lei nº240/2001 de 30 de Agosto, ponto V – *Dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida*, alínea d), estabelece que o professor

“ Desenvolve competências pessoais, sociais e profissionais, numa perspectiva de formação ao longo da vida, considerando as diversidades e semelhanças das realidades nacionais e internacionais, nomeadamente na União Europeia”

Ainda no âmbito da Formação Contínua de Professores o respectivo Regime Jurídico (Decreto-lei nº 207/96, do Artigo 3º) estabelece enquanto objectivos:

“ A melhoria da qualidade do ensino e das aprendizagens através da permanente actualização e aprofundamento de conhecimentos, nas vertentes teórica e prática; O aperfeiçoamento da competência profissional (...); incentivo à auto - formação , à prática da investigação e à inovação educacional; A aquisição de capacidades, competências e saberes (...); O estímulo aos processos de mudança (...) susceptíveis de gerar dinâmicas formativas; O apoio a programas de reconversão profissional, de mobilidade profissional e de complemento de Habilitações “.

É precisamente no âmbito da formação contínua que se situa a experiência que foi objecto do presente trabalho.

Tendo por base o curso de ORIENTAÇÃO PEDAGÓGICA ACOMPANHAMENTO E AVALIAÇÃO NA FUNÇÃO DE TUTOR DE FORMAÇÃO, designação atribuída pelo Instituto de Emprego e Formação Profissional, centrámos o nosso estudo na avaliação desta situação de formação de formadores, que visa desenvolver competências de alguns professores para serem tutores.

Este curso, direccionado a activos qualificados com formação académica superior, foi ministrado no Centro de Formação Profissional de Alverca e promovido pelo Instituto de Emprego e Formação Profissional (IEFP). Decorreu no período compreendido entre Dezembro e Junho, o correspondente a 6 meses de formação, teve uma carga horária de 800 horas, repartidas por três blocos formativos:

Formação de Base, com a carga horária de 210 horas; Formação Específica, com uma duração de 190 horas e Prática em Contexto de Trabalho, num período de 400 horas.

Pela sua natureza, este curso assumiu a modalidade de Oficina de formação, visto que a sua estrutura e finalidades se ajustam às determinações da mesma.

Os seus requisitos respeitam o estabelecido pelo artigo 30º do RJFCP¹, pelo que lhe foi conferida acreditação.

No que se refere a objectivos, esta modalidade formativa pretende favorecer a criação de *“situações de formação, em que cada um dos participantes relate as suas práticas efectivas, as partilhe com o colegas, as interrogue, e que a partir deste trabalho equacione novos meios – processuais e técnicos – de as pôr no terreno”*.(RJFCP)

Partindo do objectivo geral que inicialmente identificámos: **Avaliar uma situação de formação de formadores no domínio da tutoria, que visa desenvolver competências nestes professores para serem tutores**, definimos alguns objectivos específicos de trabalho, que passamos a enunciar;

Objectivos de trabalho:

- Saber se as representações dos formandos sobre o papel do tutor e a tutoria, se alteraram ao longo da formação:
 - Saber quais as representações que os formandos têm destes conceitos no início do curso, passadas 4 semanas e no final da componente teórica (antes do início do estágio), deste programa de formação;
 - Conhecer os factores que contribuíram para a eventual mudança das representações;
 - Saber se os formandos utilizam/utilizaram esta metodologia (tutoria) na sua prática docente anterior.
- Conhecer a avaliação que os formados fazem da formação:
 - Identificar elementos positivos e negativos relacionados com a componente teórica;
 - Reconhecer qual a importância da experiência obtida com a simulação da acção tutorial;
 - Saber que sugestões apresentam para futuras formações em tutoria.
- Inferir os efeitos pessoais e profissionais da formação, nos formados.
 - Perceber a possibilidade de operacionalização de conhecimentos adquiridos, na prática docente;
 - Apurar se os formandos se sentem preparados para a prática da tutoria, na função de tutores;
- Comparar as avaliações de formandos e formadores, face à realidade formativa em questão.

Na abordagem metodológica que realizámos, optámos pela orientação qualitativa por considerarmos ser a mais adequada à avaliação desta situação de formação, tendo em conta os objectivos apresentados e o número de sujeitos envolvidos.

Recorremos à metodologia qualitativa participativa, baseando-nos em autores com Bogdan e Biklen (1994), Erikson (1986), Lessard – Hébert (2005) entre outros e desenvolvemos um estudo de caso, tal como é entendido por Yin, (1994) e Merriam (1998), entre outros.

¹ RJFCP – Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores

No que respeita às técnicas de recolha e tratamento de dados, que procurámos fossem congruentes com a opção metodológica assumida, adequámo-las à natureza das fases em que o estudo se desenvolveu.

Assim, numa primeira fase dirigida à totalidade dos elementos da turma utilizámos a narrativa pessoal enquanto instrumento metodológico. Propusemo-nos conhecer as representações dos formandos, no que concerne: ao seu posicionamento enquanto formandos; ao curso; à metodologia tutorial e ao tutor.

Os resultados obtidos pela análise de conteúdo de seis narrativas, foram a base para a elaboração do guião de uma entrevista a realizar com os formandos.

Na segunda fase, e com o objectivo de aprofundar e /ou clarificar algumas questões inerentes à primeira fase da investigação e/ou decorrentes da mesma, entrevistámos seis formandas (professoras). Seleccionámo-las de acordo com o seu interesse pelo estudo, disponibilidade para participar e tanto quanto possível, abrangendo o maior número de áreas de formação inicial. Recorremos à entrevista semi-directiva, modalidade que nos pareceu mais adequada.

Na terceira fase, utilizámos o mesmo instrumento metodológico, a entrevista de carácter semi-directivo, para conhecer as representações dos formadores. Nesta fase, remetemo-nos aos resultados obtidos pela análise de conteúdo dos protocolos de entrevistas das formandas, para elaborarmos o guião de entrevista a realizar com os formadores. Esta fase foi composta por duas entrevistas, visto que das três formadoras que ministraram este curso, uma se encontrava indisponível.

Parece-nos importante justificar, que apesar de considerarmos seis entrevistas um reduzido número, foi o possível. Com base nos discursos proferidos pelos formandos foi feita uma avaliação comparativa das suas representações na fase inicial do curso e no final da componente teórica do mesmo

No que se refere à apresentação deste estudo, ele foi organizado em quatro capítulos:

O primeiro capítulo tem por objectivo fazer o enquadramento do estudo. Neste contexto é feita uma abordagem à relação do Investigador com o objecto de estudo, a caracterização da instituição, um breve enquadramento histórico da tutoria e a caracterização da situação de formação em estudo.

O segundo capítulo, baseado na revisão de literatura, tem como referências os conceitos de tutor, tutoria, formação contínua/ profissional de professores e avaliação. No decurso desta exposição tentámos fundamentar conceitos que de alguma forma, se ligam às temáticas em questão e que se revelavam pertinentes para a condução do estudo e a interpretação dos dados.

No terceiro capítulo apresentam-se os fundamentos metodológicos e procedimentos que sustentam este trabalho. Descreve-se a metodologia desenvolvida, definem-se as etapas de recolha e análise de dados, assim como os instrumentos utilizados e caracteriza-se a população – alvo.

No quarto capítulo são expostos e discutidos os resultados obtidos com o estudo. Apresentam-se os resultados correspondentes a cada uma das três fases de análise e o respectivo cruzamento dos resultados. Por fim, realiza-se uma leitura global e interpretativa dos resultados.

Apresentam-se posteriormente e numa última fase, as considerações finais a que este estudo nos permitiu chegar. Nesta reflexão final são abordadas as

limitações inerentes a este estudo, questões decorrentes de dúvidas que ficaram no ar e pistas de estudo passíveis de eventuais e futuras investigações, que desejamos se multipliquem em qualidade e quantidade.

Ter aceitado uma proposta para formar professores foi o ponto de partida para o nosso envolvimento neste projecto de investigação. A oportunidade de coordenar e ser formadora neste projecto de Formação Profissional Contínua, foi a base da motivação para a realização deste estudo.

As expectativas que criámos com base no cenário formativo apresentado e a exequibilidade que aparentemente existia, incitaram-nos a definir e operacionalizar este estudo, tendo em vista encontrar respostas elucidativas para os objectivos que definimos.

No papel de formadora de professores, posição da qual partimos para a realização desta investigação, encontrávamo-nos um pouco desconfortáveis. Independentemente de acreditarmos que o nosso conhecimento teórico sobre esta metodologia estava devidamente fundamentado, a nossa experiência sobre práticas de tutoria era muito limitada. A operacionalização desta metodologia em contexto real constituía para nós um primeiro contacto com a realidade

O interesse pessoal e profissional constituído pelas expectativas inerentes ao cenário formativo apresentado e à oportunidade de poder contactar com uma “nova” metodologia educativa, motivou-nos. Designámo-la enquanto metodologia, como “nova”, unicamente por ter ao nível da nossa experiência pouca significação e uma tradição ténue em Portugal.

À determinação e envolvimento já manifestados, somaram-se o contacto com o referencial de formação e o conhecimento do que o define e particulariza em termos de objectivos, conteúdos, recursos, perfil de saída, entre outros elementos inerentes à sua implementação e realização, que nos despertaram curiosidade, interesse e uma vontade natural de saber mais.

Interessou-nos a oportunidade de poder participar, inter-agir, conhecer e avaliar a dinâmica de uma formação que apela a um novo cenário para a realidade educativa, permitindo-nos um contacto frequente com os formandos (professores), acedendo às suas representações, expectativas, dificuldades e avaliações.

Enquanto formadora de professores, estávamos conscientes da missão de formar professores, no sentido de uma reorganização de procedimentos, “mais do que ensinar, trata-se de fazer aprender (...), concentrando-se na criação, na gestão e na regulação das situações de aprendizagem” (Perrenoud, 2000: 139).

Analisar/ avaliar a relevância científica deste estudo, passou por nos questionarmos quanto ao seu possível contributo em termos científicos. Tratando-se de um estudo de caso particularizado a uma situação de formação estávamos conscientes da sua singularidade e reduzida representatividade, o que não afectaria o seu valor em termos de investigação.

Na realidade educativa / formativa do estudo em questão, tivemos a pretensão de poder revelar à comunidade educativa, a partir de uma avaliação sustentada por diferentes instrumentos / técnicas de avaliação, a possibilidade de contribuir para o conhecimento dos professores e / ou tutores, enquanto profissionais e pessoas, em benefício da qualidade da educação e da formação praticadas e consequentemente, do sucesso dos alunos / tutorandos.

As informações que recolhemos por diferentes vias, sobre experiências de acção tutorial reportaram-nos a cenários educativos e/ ou formativos, passíveis de nos proporcionar respostas para necessidades vigentes no domínio do ensino.

Ainda que com pouca relevância, encontrámos registos da implementação de práticas tutoriais em todos os níveis do ensino obrigatório. No entanto, só no ensino universitário se encontrou uma prática continuada desta metodologia, marcada por avaliações positivas e onde se destaca a tutoria de pares.

Ao apreciarmos esta metodologia numa perspectiva social, deparamo-nos com uma dinâmica facilitada pela interacção tutorial, que ocorre de forma efectiva e organizada, possibilitando que tutores e tutorados se articulem no sentido de potenciar capacidades individuais e grupais, de apreender mecanismos de superação de dificuldades e de produção de conhecimento. Este processo de aprendizagem pode, segundo Topping (2000), ser desenvolvido não necessariamente por professores, visto que, na sua óptica, a tutoria pode ser desenvolvida por pessoas que *“ajudam e apoiam a aprendizagem de outras de uma forma interactiva, sistémica e significativa”*.

Capítulo I

CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE ESTUDO

A definição do contexto de estudo é essencial à compreensão do mesmo.

O conhecimento do ambiente, das acções e dinâmica que envolvem os sujeitos implicados traduz o sentido da investigação que se aspira desenvolver.

O estudo a que nos propusemos centrou-se no âmbito da Formação Contínua de Professores, na modalidade formativa de Oficina de Formação, uma das mais comuns.

A função desta modalidade formativa é a de fomentar a aquisição de conhecimentos, capacidades e competências por parte do professor no sentido de desenvolver a auto – formação e a inovação educacional. A sua aplicação direcciona-se para a satisfação de necessidades formativas constatadas e / ou percebidas pelo sistema educativo e /ou pelos formandos, visando dar respostas de carácter tecnológico, curricular, sócio-profissional, sócio – educativo, entre outros, a todos nós profissionais que delas careçam.

Centrando-nos objectivamente na nossa investigação, esta incide sobre um Curso de **Orientação pedagógica, acompanhamento e avaliação na função de tutor de formação**, realizado ao nível do Itinerário de Formação 14666.

Este curso é promovido pelo Instituto de Emprego e Formação Profissional (IEFP) e ministrado no Centro de Formação Profissional de Alverca.

A formação em questão enquadra-se na Modalidade de Formação: Activos Qualificados, na Área de Formação: 146 – Formação de Professores e Formadores e destina-se a activos que possuam formação académica superior. De acordo com o IEFP, esta formação é considerada no âmbito da Medida 2.1 – Formação Profissional Contínua e regulada pelo Referencial de Formação elaborado pelo Departamento de Formação Profissional do IEFP, datado de 2004 (Versão de Outubro de 2004).

Segundo o referencial que a rege, a formação propõe-se à actualização e aprofundamento de competências, através da aquisição de competências transversais e técnicas inovadoras nesta área de formação (Formação de Professores e Formadores). As competências em causa, referidas no perfil do tutor de formação, centram-se na: elaboração de planos individualizados; selecção de modelos adequados a cada indivíduo; avaliação dos processos e resultados da aprendizagem; por fim, no acompanhamento e supervisão constantes da formação na sua globalidade.

Tendo em vista a finalidade a que se propõe, a matriz curricular do curso **Orientação pedagógica acompanhamento e avaliação na função de tutor de formação** estrutura-se em três blocos formativos: Formação de Base, Formação Específica e Prática em Contexto de Trabalho.

A componente de Formação de Base com a carga horária de 210 horas, centrada na aquisição de competências-chave nas áreas organizacional e comportamental e constituída por sete módulos, com a duração de 30 h por módulo, propõe-se munir o futuro tutor de uma fundamentação teórico-prática que lhe dê a conhecer a metodologia tutorial nas suas diferentes aplicações, funções / papéis e viabilize assertivamente a operacionalização da mesma . A ordem pela qual são ministrados os módulos reflecte-se na ordem da sua enumeração: Planificação da formação; Programação do processo de ensino-

aprendizagem; Interação didáctica; Estratégias de aprendizagem e de orientação; Acompanhamento da formação; Tecnologias da informação e comunicação na inovação e actualização da formação.

A componente de Formação Específica tem a duração de 190 horas, repartidas por quatro módulos, que assumem a designação e a duração de: Intervenção do tutor: Planificação – 45 horas; Intervenção do tutor: Implementação – 45 horas; Intervenção do tutor: Avaliação – 40 horas e Projecto final - 60 horas, remetendo-nos para as diferentes fases que permitem a operacionalização da tutoria no contexto de ensino-aprendizagem. Neste enquadramento, o formando vivencia, numa dinâmica teórico-prática, as diferentes etapas do percurso, indispensáveis a tornar possível esta metodologia. As componentes de produção, análise e aplicação, nas quais se integram os saberes teóricos e experienciais dos formandos, constituirá simultaneamente uma análise e avaliação do processo já desenvolvido pelo formando, em si mesmo, e em si, no processo da formação.

Esta estratégia formativa incita a um registo de “prática reflexiva”, desejável particularmente para os professores em formação, mas generalizável, preferencialmente, aos professores/formadores/educadores e à comunidade educativa em geral.

Numa das perspectivas da reflexão sobre as práticas, a “reflexão sobre a acção”, segundo definição de Schön, citado por Roselaine centramo-nos na “perspectiva crítica de análise (...) das práticas docentes”, o que se constitui em instrumento para desvendar e compreender o trabalho dos professores e, conseqüentemente, assume uma grande importância no desenvolvimento das suas competências profissionais e pessoais.

A componente de Formação Prática em Contexto de Trabalho, constituída por um estágio profissional, realizada durante um período de 400 horas, metade da carga horária do curso, visa consolidar competências profissionais.

O estágio surge numa dinâmica centrada no exercício profissional, que pretende trabalhar aspectos específicos da prática desta actividade de forma contextualizada.

Com o estágio pretende-se igualmente dar corpo ao projecto final, criado com a intenção de dar resposta a necessidades anteriormente identificadas.

Deverá acrescentar-se que o projecto final, elaborado pelos formandos com vista à implementação da tutoria, foi realizado com base no conhecimento prévio da realidade educativa / formativa onde decorrerá.

Este estágio, semanalmente acompanhado / orientado pelo coordenador da acção numa actividade de grande grupo, tem como finalidade conhecer, acompanhar e avaliar o desempenho de cada um dos tutores em processo de estágio, especificamente em contexto de prática tutorial. Partindo das revelações dos tutores, que se traduzem normalmente numa partilha de necessidades e na procura constante de respostas, cada tutor faz, de uma forma tão crítica quanto lhe é possível, a auto-avaliação do seu desempenho. Numa fase mais avançada do encontro e quando cada formando emitiu os comentários que considerou importantes para esta fase da acção, é realizada a hetero-avaliação decorrente da acção tutorial em curso. Esta avaliação fundamenta-se na reflexão crítica que o grupo de professores / formandos e coordenador, num registo de trabalho de grupo com vista à superação de dificuldades, à avaliação de procedimentos/ atitudes e, finalmente, à

apresentação de sugestões passíveis de colmatar lacunas e /ou diminuir inibições, se empenham em realizar para o sucesso da acção tutorial.

Nestas sessões presenciais, desenvolvem-se essencialmente estratégias e instrumentos que permitam melhorar a actuação do tutor e a rentabilização do tutorando.

Nesta acção dirigida ao formando e conduzida por ele e/ ou pelo formador, pretende-se “ (...) *colocá-lo em condições tais que ele seja levado a descobrir por si mesmo, em lugar de aceitar apenas o que lhe é imposto.*”

De Ketele e Chastrette (1994: 245)

É esta capacidade reflexiva, crítica e de operacionalização demonstrada pelo formando, que permite ao formador, num processo de hetero-avaliação, e ao formando, no seu registo de auto – avaliação, comprovar a existência e/ou inexistência de competência (s) adquiridas.

Numa apreciação metodológica do contexto formativo em estudo, pode afirmar-se que decorre numa dinâmica que implica o recurso a diferentes métodos: demonstrativo, interrogativo, indutivo e essencialmente o método activo.

Tal variedade foi, de certo modo, imposta pela abordagem e desenvolvimento das temáticas em estudo, pelas necessidades inerentes às características do grupo e pelas questões relacionadas com recursos humanos e/ou materiais, na maioria das vezes incontornáveis e até de foro imprevisível. Com isto pretende dizer-se que se procuraram as condições ideais dentro das condições reais, sem descurar as necessidades formativas do domínio curricular e pessoal, e, consequentemente, a maximização dos resultados.

Neste panorama formativo, que tem por principal objectivo formar tutores, parece-nos importante salientar, que a estes formandos não se lhes pede que deixem de ser professores. Pelo contrário, esta formação profissional contínua pretende dar a conhecer aos formandos uma dimensão que pode ser contemplada paralelamente com a prática docente, muitas vezes até já incluída na sua actuação, não assumindo no entanto a designação de tutoria.

A formação contínua de professores, orientada no âmbito das modalidades formativas, é regulamentada pelo Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores – RJFCP, Decreto-lei nº 207/96 de 2 de Novembro.

De acordo com esta regulamentação a vigorar em Portugal, são distintas as modalidades de formação contínua², que pretendem dar resposta às diferentes situações formativas desenvolvidas e que se particularizam por características e objectivos diferenciados.

Nesta amplitude de modalidades podemos encontrar: o curso, o módulo, a disciplina (com frequência em instituições de ensino superior), o seminário, a oficina de formação, o círculo de estudos, o projecto e o estágio.

Das modalidades de formação referidas, a oficina de formação é a que, tendo em conta a sua finalidade, reflecte a intenção da situação de formação em estudo.

A aplicação desta modalidade segundo o art. 6º do RJFCP, ajusta-se predominantemente à “ área C – Prática e Investigação Pedagógica e Didáctica nos diferentes domínios da docência e dá resposta às necessidades formativas que presidem à situação de formação em estudo e que se traduzem na formação de professores para a prática da metodologia tutorial. Esta

² In Cap. II, Secção I, art. 6º, 7º e 8º do Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores (FJRCF).

modalidade não exclui, no entanto, a sua aplicabilidade às restantes áreas enunciadas neste artigo.

Na oficina de formação e tal como já foi descrito, ocorre, no decorrer das “sessões presenciais conjuntas” o relato de práticas profissionais pelos professores/formandos, com vista à produção de “trabalho conjunto de natureza reflexiva ou prática”, em que se produzem “ novos meios - processuais e técnicos - de as pôr no terreno “. No plano conceptual e de acordo com o modo de realização desta modalidade, deverá existir uma separação temporal entre as fases de elaboração e posterior aplicação no terreno, das propostas e materiais produzidos.

No âmbito da prática desenvolvida por este grupo de formação, a temporalidade que separa os procedimentos acima transcritos é o período de uma semana, tal como já foi dito.

No que se refere à natureza dos objectivos desta modalidade, é pretendido que favoreçam o conhecimento da complexidade da acção nas situações educativas e fomentem a mudanças nas práticas.

Da realização deste trabalho conjunto de análise e reflexão, em sessões presenciais, em torno das necessidades/problemas inerentes à prática dos professores, pretende-se que sejam simultaneamente desenvolvidas capacidades relacionais de interacção com o grupo e situações de partilha e debate passíveis de favorecer os interesses de cada um e de todos.

Capítulo II – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1. Conceitos de tutor e tutoria

TUTORIA

Ao longo da revisão bibliográfica que nos propusemos fazer com vista a definir este conceito, alguns problemas se nos apresentaram: inúmeras definições na sua maioria incompletas e com consistência insuficiente para o seu entendimento, falta de congruência entre os diferentes discursos que a abordam, uma amplitude sem fim de práticas nas quais esta metodologia é aplicável e um escasso número de informação e bibliografia relativas à sua aplicação no ensino português, foram algumas das limitações com que nos deparamos.

Tendo em vista o entendimento e caracterização desta metodologia, analisámos distintas conceitualizações, na tentativa de poder defini-la enquanto método e de involuntariamente não deturpar o seu propósito.

A tutoria numa apreciação de carácter geral e segundo a Wikipédia (2007), surge-nos como “ *um método utilizado para efectivar uma interacção pedagógica. Os tutores acompanham e comunicam com os seus alunos de forma sistémica, planeando, entre outras coisas o seu desenvolvimento e avaliando a eficiência das suas orientações de forma a resolver os problemas que possam ocorrer dentro do processo*”.

Ao tentar aprofundar um pouco mais esta definição, encontramos nas palavras citadas por Lázaro e Asensi (1989: 47), que traduzem a reunião de perspectivas de diferentes autores, a seguinte aceção do conceito, “...*uma actividade inerente à função do professor, que se realiza individual e colectivamente com os alunos de uma sala de aula, a fim de facilitar a integração pessoal nos processos de aprendizagem*”.

Desta forma, podemos considerar a tutoria como uma acção de ajuda ou orientação ao aluno que o professor pode realizar além da sua própria acção docente e paralelamente a ela – não simultaneamente.

As diferentes significações apresentadas sobre a tutoria reportam inevitavelmente à acção tutorial, não necessariamente desenvolvida por um tutor.

Segundo Topping (2000), a tutoria “*pode realizar-se entre os diferentes parceiros/pares da comunidade educativa com actividades e tarefas, suportadas pela intercomunicação entre os elementos.*”

Não sendo a operacionalização da tutoria limitada à figura do tutor, ele é um elemento do qual, em grande parte, a sua implementação depende. Nesta constatação é importante salientar que a execução da tarefa tutorial exige ao tutor formação académica e pessoal.

Na formação académica, pressupõem-se capacidade intelectual e domínio da matéria, destacando-se as técnicas metodológicas e didácticas. Deverá igualmente conhecer-se com profundidade os assuntos relacionados com a matéria e área profissional em foco. A capacidade para planear, acompanhar e avaliar actividades, bem como motivar o aluno para o estudo, são igualmente relevantes.

Na formação pessoal, deve existir por parte do tutor capacidade para lidar com a heterogeneidade existente entre os alunos, além de qualidades psicológicas e éticas. Entre estas poderá evidenciar-se a maturidade emocional, empatia com os alunos, competência para mediar questões, liderança, amizade, sinceridade e principalmente saber ouvir.

Para Gutiérrez e Prieto (1994), as características solicitadas para a operacionalização da tutoria traduzem-se na qualidade comunicacional; numa concepção clara da aprendizagem; no domínio dos conteúdos; em facilitar a construção de conhecimentos através da reflexão, troca de experiências e informações; no relacionamento empático com o aluno; e no desenvolvimento do auto-conceito, entre outros. Segundo estes autores, não devemos descuidar a promoção de reuniões de grupo e a avaliação enquanto momento de reflexão e, sempre que necessário, de reorganização de estratégias com vista à qualificação do formando.

Com as exigências que se impõem ao tutor e tendo em conta o imperativo de lhe dar resposta, Alves e Nova (2003) consideram que é preciso investir no aperfeiçoamento do tutor e sobretudo, regulamentar a sua actividade, além de definir e acompanhar indicadores de qualidade.

Também Topping (2000), reportando-se a conclusões de uma investigação no âmbito da prática tutorial, e na perspectiva do benefício do tutorando, apela aos tutores para que dialoguem, elogiem e resumam /revejam. Refere-se à importância do diálogo, expondo que permite “*desenvolver uma compreensão profunda*” (p.15) entre tutor - tutorando . Quanto ao elogio classifica-o “*enquanto forma poderosa de feedback*”.(ibidem). Acrescenta ainda, com base em resultados apurados na investigação supramencionada, a importância da conversa entre *tutor /aluno tutorando* no final de cada sessão, com vista a destacar “*o que de mais importante foi apreendido*” (p.15) e a planear a sessão seguinte.

É possível concluir, particularmente pelas vivências em contexto real, que esta metodologia, tal como refere Topping (2000), possibilita “*orientar, dirigir e supervisionar o processo ensino -aprendizagem*” (ibidem)

Este processo “*representa um enriquecimento pessoal inestimável, já que há o inerente exercício reflexivo que a tutoria obriga e também o contacto pessoal com os tutorandos.*” (Topping, 2000).

Nesse sentido, é nítido que a tutoria tem como objectivo o desenvolvimento do tutorando. Desta acção faz parte um processo de ajuda ao indivíduo com vista a que o mesmo cresça numa sociedade que aceita a sua individualidade e na qual os objectivos da educação se centrem, não só na adaptação ao meio, como também na sua transformação.

A acção tutorial como actividade educativa pode envolver diferentes intervenientes/agentes do processo educativo: tutores, professores, professores/tutores, alunos, pais e todos os que directa ou indirectamente participam na educação.

Os professores envolvidos na acção tutorial têm tido facilitada a tarefa de conhecimento dos seus alunos e sentem reforçado o processo de ensino-aprendizagem, tanto no desenvolvimento curricular como na orientação dos tutorandos.

Incidindo a acção tutorial sobre o aluno/ tutorando, e sendo que esta acontece com uma frequência normalmente regulamentada pela instituição competente, está-lhe igualmente subjacente um acordo entre os seus intervenientes. Esta

relação de parceria facilitará o conhecimento e a aceitação que o aluno deverá fazer da sua pessoa e, conseqüentemente, a sua socialização. Nesta acção, o aluno (tutorando) ficará mais habilitado a fazer escolhas, a respeitar a diferença e a integrar-se e participar em diferentes dinâmicas grupais, desenvolvida (s) pela (s) instituição (ões) em que se insere.

Ainda neste âmbito, é sempre fulcral ressaltar o papel da família nas instituições de ensino/aprendizagem, no sentido em que a sua colaboração em termos de informação e participação é favorecedora da relação tríade: pais – filhos – instituição. Cabe, no entanto, à tutoria, na acção que leva a cabo com a família, a tarefa de sensibilização e envolvimento dos pais.

Segundo a legislação espanhola, (LOGSE, artigo 20º) “ a tutoria e a orientação dos alunos fazem parte da função docente”.

Conforme comentam Arnias e Isus (1995: 17) é publicado pelo departamento de ensino da Catalunha a 5 /5/89 um plano de AT (Acção Tutorial) que define os objectivos para a planificação e organização das tutorias e que se traduz nos seguintes aspectos:

- Proporcionar aos estudantes uma orientação educativa, académica e / ou profissional adequadas, de acordo com as aptidões, necessidades e interesses que manifestam;
- Prestar apoio aos professores enquanto dinamizadores da acção tutorial na Instituição;
- Proporcionar aos professores informação e formação adequada, baseando-se nas funções que tem de assumir como tutor;
- Legislar a planificação e a organização dos Planos de Acção Tutorial e estender progressivamente a sua implementação a todos as instituições de ensino;
- Trocar experiências entre diferentes instituições, com a finalidade de reforçar a figura e as actuações dos tutores, estabelecendo um processo de coerência e de continuidade pedagógica na acção tutorial.

A partir dos objectivos anteriormente apresentados, Arnias e Isus (1995) dão-nos a conhecer os objectivos gerais inerentes à implementação da acção tutorial, assim como os objectivos específicos da mesma acção que separa por graus de ensino. Nestes, o autor refere-se sempre à implicação da AT, nos agentes deste processo: alunos, professores e/ou professores-tutores e a família.

Segundo Fortuna (2003) o tutor exerce um papel fundamental actuando como mediador no processo de aprendizagem dos alunos. Ao tutor cabe o papel de acompanhar e orientar os alunos nessa busca constante pelo saber, proporcionando-lhe condições para que o aluno construa a sua própria aprendizagem através da sua autonomia e interdependência.

Contudo, é importante frisar que a determinação de objectivos e funções tutoriais, dependem do cenário escolar, profissional, técnico profissional, ou outros, nos quais a tutoria se possa operacionalizar.

No quadro formativo em que se inclui a situação de formação contínua em estudo, pretende-se que os formandos (professores), desenvolvam, no âmbito da metodologia tutorial, competências necessárias para o desempenho da prática tutorial.

TUTOR

O termo “tutor” tem sido utilizado de forma indiscriminada, atribuindo-se-lhe muitas vezes papéis / funções que são incompatíveis com a sua acção.

A ideia convencional do tutor como aquele que ampara, protege, defende, dirige ou tutela alguém, não é descabida nem incorrecta, mas também não é suficientemente explícita para que se tenha uma ideia clara sobre a figura do tutor numa situação educativa ou formativa. As características apresentadas remetem para uma concepção jurídica, que atribui ao tutor funções específicas, mas que de forma alguma traduz a abrangência das actividades que o tutor pode desempenhar, mesmo tendo presente que a sua actuação depende dos diferentes contextos, ambientes e necessidades com que interage.

A prática mais corrente do tutor passa por trabalhar com um indivíduo ou em pequenos grupos, tendo como objectivo ajudar os seus tutorandos a ajudar-se, ou ajudar, guiando-os numa aprendizagem tanto quanto possível independente. Litwin reforça esta acepção acentuando a palavra “guia” e referindo-se ao tutor como *“guia, protector ou defensor de alguém em qualquer aspecto”* Litwin (2001: 93).

Tentando não correr o risco de desvirtuar esta figura, mas unicamente de sumariá-la numa conceptualização em sentido lato, analisámos diferentes autores e optamos por eleger Artigot, Baihy, et al (s/d) (citado por Argüís et al., 2002: 17), que revelam opiniões coincidentes e claras, quanto à nossa avaliação, relativamente às características “que um tutor precisa ter” (ibidem). Classificam-nas enquanto qualidades humanas, científicas e técnicas:

“As qualidades humanas (o ser do tutor). A empatia, a maturidade intelectual e afectiva, a sociabilidade, a responsabilidade e a capacidade de aceitação.

As qualidades científicas (o saber). Conhecimento da maneira de ser do aluno, conhecimento dos elementos pedagógicos para conhecer o aluno.

As qualidades técnicas (o saber fazer). Trabalhar com eficácia e em equipe, participando de projectos e programas definidos em comum acordo, para a formação dos alunos. “ Arnaiz, P. (1985 cit.por Argüís et al., 2001: 17).

Num quadro conceptual muito similar ao anterior, posiciona-se Martins, I., (2007) ao comentar e completar quanto à figura do tutor que,

“ não se tem um perfil pronto e acabado para um tutor , antes, ele se constrói, se delinea e se define a partir do próprio fazer, da própria acção de ser tutor, o que não implica que este perfil seja fruto de uma prática empírica e assistemática .”

Na inexequibilidade de traçar um perfil de tutor, justificada pela amplitude de papéis / funções que este pode desempenhar, nos possíveis e diferentes cenários de actuação tutorial, não podemos descurar os parâmetros que referenciam as competências necessárias ao desempenho deste profissional, mesmo quando abordado num sentido lato.

A actuação tutorial subentende, sem qualquer excepção, que o tutor seja uma resposta à realidade/ necessidade que se lhe impõe, tendo a cada momento a resposta humana e profissional passível de dar.

Na tentativa de uma maior precisão conceptual, a caracterização do “bom tutor”, segundo a avaliação /classificação feita especialmente por tutorandos, entre outros intervenientes no processo tutorial, passa por encontrar neste

qualidades que se traduzem: no voluntariado, predisposição, mente aberta, gosto pelo que faz, prazer em partilhar, confiança, respeito mútuo, aceitação, comunicação assertiva, pensar antes de responder, gestão do tempo, promoção do pensamento crítico, motivação e adequação a cada formando, o que pressupõe a identificação, no tutorando, de elementos intrínsecos e extrínsecos ao mesmo.

Litwin reforça esta perspectiva, comentando, relativamente ao bom tutor, que este deve «*promover a realização de actividades e apoiar a sua resolução, e não apenas mostrar a resposta correcta; oferecer novas fontes de informação e favorecer a sua compreensão. “Guiar, orientar, apoiar”*» Litwin (2001: 99)

Também Jody Welden, conselheiro, professor e psicoterapeuta, comenta que “cada estilo de aprendizagem é como um instrumento em uma orquestra. Os estudantes precisam de saber qual é o seu instrumento e a forma como se integram na orquestra” Welden, J. (1983)³.

Neste sentido, o autor adverte para a necessidade e pertinência de conhecer o estilo de aprendizagem de cada tutorando, pela predominância do (s) domínio (s): cinestésico, táctil, visual e auditivo. A partir deste registo e segundo o autor, o tutor terá a informação que lhe permite actuar de acordo com as capacidades / necessidades do tutorando. Consequentemente, este último, com base nos mesmos resultados, disporá de referências passíveis de conduzir os seus esforços, valorizar as suas aptidões e conduzi-los a resultados favoráveis.

Neste processo de interacção tutorial, que consideramos ser o suporte para o percurso que tutor e tutorando precisam de trilhar com vista a atingir os objectivos da tutoria, do tutorando e do tutor, estão implícitos o conhecimento e a adaptação ao tutorando. Este será o passo inicial para encontrar uma forma adequada de ajudar o tutorando a concretizar as suas diferentes aprendizagens, identificar nele as forças e desafios para a sua aprendizagem, as condições em que apreende bem e/ ou menos bem, assim como os requisitos que facilitam um processo relacional saudável e necessário, a estabelecer entre o par.

Esta procura constante da melhor estratégia a aplicar na acção tutorial é comentada por Morin de uma forma tranquilizadora e simultaneamente inquietante, quando nos diz que “*a estratégia é a arte de utilizar as informações que aparecem na acção, de integrá-las, de formular esquemas de acção e de estar apto para reunir o máximo de certezas para enfrentar as incertezas*” de acordo com Morin, E.(1999: 192).

Se pensarmos num caso concreto, especificamente no acto de aprender, trata-se de um processo que envolve frequentemente tentativas mal sucedidas. Existem opções que se anulam para dar lugar a outras, que se espera serem as correctas; no entanto, nem sempre é assim tão linear o aceitar construtivamente um acto menos vitorioso.

A necessidade de aprender a resolver problemas/dilemas requer uma avaliação da situação orientada em termos de objectivos realistas. Só a capacidade de sumariar e rever em termos de resultados e consequentes aprendizagens permite a continuação desse processo.

É perceptível que, ao longo deste caminho, a presença de momentos/situações boas e menos boas sejam condição inevitável. A capacidade de contornar

2 Excepcional children, vol.49, Nº6, April 1983

“Each learning style an instrument in an orchestral. Students needs to know what instrument is theirs and how they fit into the orchestra.”

adequadamente esses momentos é fundamental para o percurso do par e condição necessária para o sucesso do tutorando e da tutoria.

Na dinamização do processo aqui retratado está também implícita a necessidade do tutor manifestar ao seu tutorando envolvimento e transmitir-lhe, através de um discurso positivo e utilizando um vocabulário de incentivo, que também ele está em processo de aprendizagem, que também aprende com os estudantes e que centrar-se no sucesso reforça o esforço, mesmo quando o resultado são pequenas aquisições.

Enquanto atitude face a esta necessidade e segundo resultados de estudos realizados, a actuação do tutor prende-se com a satisfação das necessidades de conhecimento dos seus tutorandos. Para isso, é necessário encontrar a forma mais adequada de ajudar o tutorando a concretizar as suas diferentes aprendizagens, identificar neste: forças e desafios, condições favoráveis à aprendizagem e requisitos que facilitem o processo de interacção, através de uma actuação empática, honesta e com humor.

O humor assume nas relações um papel de destaque, enquanto facilitador das mesmas e redutor das tensões. Esta condição conduz, progressivamente, a uma desinibição dos tutorandos, maior auto-confiança, e em consequência, a uma visão mais positiva dos factos, permitindo-lhe conseguir rir das coisas menos boas.

Estabelecer relações com os tutorandos implica claramente capacidade de abertura e honestidade, um conhecimento e acompanhamento dos seus estados emocionais, atitudes e percepções. Sem que isto seja estanque, esta panóplia de atitudes por parte do tutor permitirá uma aproximação tutor/tutorando.

A relutância que geralmente se detecta no tutorando em falar sobre os seus problemas, sejam eles de carácter académico ou de carácter pessoal, exige que o tutor seja percebido como genuíno e disponível para os escutar (sobretudo em situações de carácter pessoal com maior dificuldade de abordagem). Esta estratégia permite que os tutorandos fiquem mais receptivos a discutir os seus problemas e simultaneamente que os tutores consigam interpretar, acompanhar, e, em suma, possam lidar em conformidade com o decorrer dos acontecimentos.

Edgar, M. (s/d) num comentário às relações tutor - tutorando e reportando-se à atitude do tutor, afirma que *“conhecer é negociar, trabalhar, discutir, debater-se com o desconhecido que se restitui incessantemente, porque toda solução produz nova questão”*. Esta reflexão traduz o que consideramos ser fundamental ao desempenho do tutor no processo de ensino-aprendizagem. Um profissional com competências sociais, relacionais e detentor de um espírito reflexivo e crítico.

Ao longo desta tentativa de caracterização/definição do tutor no contexto de ensino-aprendizagem, referimo-nos a variadíssimas características, qualidades e competências, que devem ser salvaguardadas na sua especificidade e enquadramento. A amplitude de papéis /funções possíveis de serem desenvolvidas pelo tutor na actividade tutorial justificam a necessidade de ter em consideração essas características, especificidades e respectivo enquadramento.

2. PAPEIS E FUNÇÕES DOS TUTORES

“ mais do que aprender, trata-se de fazer aprender(...), concentrando-se na criação, na gestão e na regulamentação das situações de aprendizagem” (Perrenoud, 2000: 139).

Ao afirmar que todo o professor está envolvido na acção tutorial, é necessário determinar a especificidade dos seus papéis/funções e diferenciar os momentos em que, de forma isolada, desenvolve a acção docente e a acção tutorial. Esta indispensabilidade decorre da necessidade de clarificar que um professor/tutor não desempenha ambos os papéis em simultâneo. A sua actuação centra-se em momentos/situações na acção tutorial e, em momentos/situações distintas, na acção docente. A ténue linha que muitas vezes delimita a actuação de um mesmo professor/tutor induz a uma interpretação inconclusiva relativamente aos seus papéis/funções, nas duas e distintas actuações.

Numa análise da prática tutorial, surge-nos o tutor como um elemento a quem é atribuído um grupo de alunos, com os quais desenvolve um trabalho centrado no currículo escolar, através de uma dinâmica que exclui a transmissão de conhecimentos e se centra numa prática de *“aprender a aprender”*, centralizada em valores, normas e atitudes. Apela-se ao domínio do *“saber – ser”*, para atingir o *“saber–saber”* e o *“saber–fazer”*.

Na legislação nacional, a figura de professor–tutor enquadra-se no 10º artigo do Decreto regulamentar 10/99 de 21.07.1999, e remete, em termos de competências, para o regulamento interno dos estabelecimentos de ensino: à própria escola quando a mesma é autónoma, ou, caso contrário, ao agrupamento de escolas.

Com referência a esta legislação os professores tutores são:

“responsáveis pelo acompanhamento, de forma individualizada, do processo educativo de um grupo de alunos, de preferência ao longo do seu percurso escolar”.

Decreto Regulamentar 10 / 99 de 21.07.99: Artigo 10º

Este artigo enuncia, quanto à formação do profissional de tutoria, que:

“ As funções da tutoria devem ser realizadas por docentes profissionalizados com experiência adequada e, de preferência, com formação especializada em orientação educativa ou em coordenação pedagógica.”

No que confere às competências necessárias ao desempenho desta metodologia, esclarece ainda que:

“ Sem prejuízo de outras competências a fixar no regulamento interno, aos professores tutores compete:

- a) Desenvolver medidas de apoio aos alunos, designadamente de integração na turma e na escola e de aconselhamento e orientação no estudo e nas tarefas escolares;*
- b) Promover a articulação das actividades escolares dos alunos com outras actividades formativas;*

c) Desenvolver a sua actividade de forma articulada, quer com a família, quer com os serviços especializados de apoio educativo, designadamente os serviços de psicologia e orientação e com outras estruturas de orientação educativa.”

Face à determinação legislativa mencionada a formação visa desenvolver competências em professores para serem tutores, bem como a aquisição, actualização e aprofundamento de competências transversais e de técnicas dinamizadoras, que permitam o desempenho de funções *“desde a planificação, implementação e avaliação dos processos formativos até à supervisão, apoio, orientação e acompanhamento, que se desenvolvem de maneira integrada”* Referencial de Formação – Área de formação: 146. Formação de Professores e Formadores - (p. 3)

No âmbito curricular supõe-se o domínio de competências para a:

“elaboração de planos individualizados de formação, selecção de modelos de actuação adequados a cada indivíduo e situações de trabalho, avaliação dos processos e resultados das aprendizagens, acompanhamento e supervisão da formação.”⁴ (p.4)

No âmbito relacional e profissional, torna-se necessário assegurar o desenvolvimento de atitudes/comportamentos que possam dar resposta às necessidades de cada um de todos, formandos/professor/ tutor, respeitando a individualidade e sabendo lidar com a heterogeneidade, num clima empático e de comunicação cordial, que permita uma adequada actuação tutorial.

Lazaro e Asensi (1989) referindo – se a estas últimas competências de uma forma simplista argumentam que *“... Um professor que tenha a capacidade de escutar e não só de ditar, explicar e expor, já dispõe de uma das condições essencial à tarefa da tutoria”*.

As considerações de Lazaro e Asensi (1989), aparentemente básicas, são por si só fundamentais à prática desta metodologia. Essa *praxis* exige, da parte do professor-tutor, a aquisição de competências que se traduzem num conjunto de funções, deveres, valores, atitudes, habilidades e conhecimentos indispensáveis ao seu desempenho profissional.

Reportando-se ao exercício deste profissional, Figari (1996), traduz o que para nós faz todo o sentido, destacando, enquanto elementos estruturantes da educação tutorial a: função de estimular o interesse académico do aluno e identificar suas potencialidades e qualidades na perspectiva de promover a autonomia na análise de problemas, no uso crítico do raciocínio e na educação ética e cívica dos tutorandos.

Este autor, tal como Arnaiz e Isus (1995) refere-se à imparcialidade necessária ao desempenho deste profissional, no sentido de não dirigir o grupo de alunos segundo as suas crenças e valores, não confundir o seu papel e não desvirtuar os objectivos da tutoria.

Ao fazer esta menção e no sentido manter a legitimidade do papel/ função que envolve o professor/tutor, Figari (1996) propõe-se salvaguardar a sobreposição de papéis que este profissional tende a exercer, advertindo para o facto de que

⁴ Itinerário 14666: Orientação Pedagógica, Acompanhamento e Avaliação na Função do Tutor de Formação – Outubro 2004 – Instituto de Emprego e Formação Profissional

um e mesmo profissional, desempenha distintos papéis/funções em distintos momentos.

Esta extensão de papéis/funções, tantas vezes centrada nesta figura, que em alguns casos também é educadora, prende-se especialmente com a indefinição de papéis/funções deste profissional, o que torna dúbia a sua conceptualização.

Alves e Nova (2003) referindo-se a esta questão, consideram “*que é preciso investir no aperfeiçoamento do tutor e, sobretudo, regulamentar a actividade, além de definir e acompanhar indicadores de qualidade.*”

Retomando o papel/função do professor/tutor nesta metodologia, onde a presença da função tríade professor/tutor/educador está frequentemente implícita na sua operacionalização, existe a necessidade dos profissionais que a desenvolvem atravessarem um processo de maturação no sentido do seu entendimento pleno. Neste sentido, Haetinger (2003), entre outros autores, remete-nos para a situação em que:

“ muitos professores têm dificuldade para compreender o processo de ensino–aprendizagem de uma forma diferente da qual faz parte da sua história. Percebemos que os professores precisem de aprender a aprender para poder ensinar”.

Esta aprendizagem a que o autor faz menção, enquadra-se no processo de formação ao longo da vida, ao qual o professor está constantemente exposto, pela iminente necessidade de actualizações, adaptações e mudanças.

Este processo, de forma mais ou menos natural, deverá considerar-se enquanto elemento intrínseco à sua carreira profissional.

Chalita (2001) reforça esta ideia clarificando que o professor alheio a esta questão, manter-se-á enquanto “*mero facilitador do processo de transmissão do conhecimento*”, quando o desejável da sua actividade inclui “*mudar o seu foco de actuação (...) para um interventor um problematizador*”.

Neste encadeamento e reavaliando sumariamente o papel do professor – tutor, pudemos depreender que: “*mais do que ensinar, trata-se de fazer aprender (...), concentrando-se na criação, na gestão e na regulação das situações de aprendizagem*” (Perrenoud, 2000: 139).

Esta intervenção/operacionalização tutorial, segundo Almeida (2001), traduz-se nos diferentes papéis assumidos por este profissional enquanto “*mediador, facilitador, incentivador, investigador do conhecimento, da própria prática e da aprendizagem individual e grupal*”.

A partir da explanação que temos vindo a fazer em torno da figura do professor – tutor parece-nos adequado que em termos meramente orientadores, se definam características pessoais e profissionais prescritas a este profissional. A actuação do tutor envolve um indivíduo ou pequenos grupos e assume como objectivo ajudar os tutorandos a ajudar-se a si próprios, auxiliando-os e guiando-os numa aprendizagem independente.

Este caminho que o tutor precisa de traçar com vista a atingir os objectivos da tutoria, do tutorando e os seus próprios objectivos enquanto tutor pressupõe o conhecimento e a adaptação ao seu tutorando. Este constitui o passo inicial para encontrar uma forma adequada de o ajudar a concretizar as suas diferentes aprendizagens. Para a consolidação desta tarefa, o tutor precisa de identificar no tutorando as forças e desafios da sua aprendizagem, as condições em que apreende, bem e/ ou menos bem, bem como os requisitos

que facilitam o processo de interacção estabelecido no seio do grupo a seu cargo.

No processo relacional e de interacção a presença de situações boas e menos boas constitui uma condição inevitável. A capacidade de a contornar assertivamente é uma necessidade iminente ao percurso do par, assim como condição necessária para o sucesso do tutorando e da tutoria.

Neste processo, o tutor precisa demonstrar ao tutorando que também ele está em processo de aprendizagem, mas revelá-lo de uma forma positiva e utilizando um vocabulário de incentivo. Centrar-se no sucesso reforça o esforço, mesmo quando se fala de pequenas realizações. Sumariar e rever permite a continuação.

Para além disso, a actuação do tutor está condicionada à aprendizagem do seu tutorando. As suas capacidades cognitivas de motivação e as suas aptidões relacionais, traduzidas sob a forma de comportamentos, definem o estilo de aluno/ tutorando com quem o tutor intervém no processo relacional e de interacção.

O estilo do tutorando, enquanto resultado da junção entre os distintos elementos de carácter intrínseco e extrínseco ao indivíduo que “ (...) *compreende uma combinação dos elementos ambientais, emocionais, sociais, físicos e psicológicos, que permitem aos indivíduos receber, armazenar e usar o conhecimento ou as habilidades.*”⁵, constitui um conhecimento determinante para o tutor. Todo o processo de relação e interacção desenvolvidos com o tutorando são suportados por este conhecimento. A selecção e adaptação de estratégias, recursos materiais e recursos humanos como resposta às necessidades e estilo de cada um são tarefa do tutor e traduzem-se na sua actuação.

Na diversidade de estilos de aprendizagem (táctil, cinestésico, visual e auditivo) com que o tutor se pode deparar, Jody Welden (s. /d), adverte para o facto de não existirem estilos melhores ou piores. De acordo com o autor, o que existe é a possibilidade de maximizar os resultados dos tutorandos a partir do conhecimento que o tutor tem dos mesmos e da possibilidade de operacionalização da metodologia tutorial com base na realidade de cada um.

Por necessitar de indicações sobre o melhor modo de maximizar resultados, o Homem procura, desde a alvorada dos tempos, diversas formas de orientação e também procura ajuda para concretizar essa orientação.

A orientação, enquanto função intrinsecamente ligada à acção tutorial, subentende actos que implicam: nortear, aconselhar, elucidar, entre outros sinónimos que poderíamos usar para a definir.

As principais funções da orientação encontram-se no seio da prática educativa, assinalando a função tutorial e orientadora como uma das acções da função docente, especificamente no papel / função do professor - tutor.

Invocando alguns registos que se reportam a 1973 com referência à Ley General de Educación, “*a orientação dos alunos faz parte da missão de todo o professor, enquanto educador, pelo facto de a orientação ser uma parte da educação. No entanto deverá advertir-se para o facto, de nem todos os professores serem bons educadores, daí poderem não estar preparados para a função de orientar.*”

⁵ Crianças excepcionais , Vol. 49, nº6, Abril 1983.

Nesta consideração está também incluída a ideia, conforme referência à Ley General de Educación, de que só *“os professores que realizam a sua tarefa conscientes da sua missão como educadores, orientarão eficazmente os seus alunos, ainda que o façam de diferentes formas.”*

A necessidade de incluir a tarefa da orientação dentro da função de qualquer *“bom docente”* foi referenciada há já alguns anos por Gordillo, M.V. (1994), quando em conjunto com S. González tentava desenvolver, no sentido da operacionalização, indicações já existentes na Lei Geral de Educação de 1970 (Ley General de Educación), mas ainda sem registo significativo na esperada relação estreita entre a função docente e a tutorial.

De acordo com estes autores e independentemente de todos os esforços realizados, foram necessários vinte anos para que se retomasse o tema da tutoria e se definisse o papel/ função atribuído ao tutor no desempenho da orientação.

Num plano mais preciso, a actividade educativa desde sempre apresentou duas faces em termos concretos: por um lado, encarregou-se da tarefa do conhecimento, de aptidões e de valores; por outro, estabeleceu um paralelo entre ajuda ou orientação do aluno, no sentido de obter uma aprendizagem melhor, um rendimento mais elevado e uma decisão final mais acertada.

Face a esta alargada intervenção da acção orientadora, surgem-nos, em torno deste conceito fundamentado por distintos autores, diferentes concepções.

Vejamos algumas interpretações desta acção. Traxler (2000) afirma que:

“Idealmente concebida a orientação capacita cada indivíduo para compreender as suas atitudes, interesses e traços de personalidade, a desenvolvê-los o melhor possível a relacioná-los com metas vitais e finalmente a alcançar um estado de completa e madura auto - orientação”.

Por um lado, é possível considerar que a *orientação* se constitui como um processo de ajuda a um sujeito para conhecer-se a si mesmo e à sociedade em que vive e para que possa maximizar a sua orientação interior e a integração na sociedade.

Por outro lado, a orientação é um processo pelo qual se ajudam os indivíduos a atingir a auto - compreensão e auto-direcção necessárias com o qual se pretende fomentar o máximo ajuste entre a instituição, a família e a comunidade.

Nas concepções dos diferentes autores acerca da **orientação na Tutoria**, é notória a convergência de ideias quanto à necessidade do seu exercício para o auto-conhecimento do sujeito enquanto pessoa, para a valorização do Ser, especialmente no domínio do Saber-Ser e para a integração social do indivíduo.

Esta perspectiva de qualificação do indivíduo para a qual a Acção Tutorial remete orienta o tutorando no sentido de que consiga, cada vez com maior confiança e aptidão, desenvolver-se e crescer na sua individualidade de maneira autónoma.

Reconhecendo a importância da orientação e reportando-se à acção orientadora enquanto actividade predominante no desempenho do professor/tutor, Arnaiz e Isus (1995), sugerem analisar a orientação de acordo com três vertentes: a *orientação pessoal, académica e profissional*.

A **orientação pessoal** tem como propósito desenvolver a formação integral do aluno/ formando, “*facilitando-lhe seu auto-conhecimento, sua adaptação e a tomada de decisão reflectida*” Arnaiz e Isus (1995).

Por sua vez, a **orientação académica** centra-se no acompanhamento que o tutor faz ao aluno numa vertente curricular e social, no sentido de o “*ajudar a superar dificuldades relacionadas com os hábitos e as metodologias de estudo e com a sua integração na sala de aula.*” Arnaiz e Isus (1995).

Finalmente, a **orientação profissional** actua numa vertente de acompanhamento ao tutorando, no sentido de que o mesmo, a partir de um conhecimento real de si mesmo, consiga fazer opções tanto académicas como profissionais, “*de acordo com sua personalidade, suas aptidões e seus interesses*”. Arnaiz e Isus (1995).

Esta perspectiva de orientação, que em termos teóricos permite responder aos três grandes domínios contemplados pela acção tutorial, assumirá uma maior riqueza ao ser acompanhada por outros técnicos cuja acção surja paralelamente à dos tutores.

Falamos, por exemplo de técnicos das áreas da psicologia e da sociologia, que, envolvidos na dinâmica escolar e institucional, enquanto parceiros e apoiando e supervisionar este processo, dariam maior rigor à orientação tutorial.

3. FORMAÇÃO DOS TUTORES

A necessidade de dar respostas a uma realidade educativa cada vez com maior diversidade e o carácter indispensável (diríamos mesmo urgente) de inclusão de todos os alunos, levou a que a classe docente se deparasse com dificuldades acrescidas. Era fulcral encontrar soluções que implicariam certamente a formação de professores que pudessem dar resposta a este novo paradigma.

Impunha-se que os professores repensassem a sua actuação, os modelos de intervenção pedagógica e os processos de inter-acção.

Enquanto resposta educativa, a estratégia aplicada traduzia-se na implementação da metodologia tutorial, tendo como finalidade actuar preventivamente em situações problema que envolviam alunos nos domínios sócio - afectivo, cognitivo e psico-motor.

Com base na conceitualização da figura professor/tutor e reportando-nos à necessidade de respostas que este profissional precisa de disponibilizar, resultado da sua alargada actuação, sentimos necessidade de conhecer em que moldes se estrutura a formação ministrada aos docentes para a prática da metodologia tutorial.

O facto de o nosso estudo se enquadrar no âmbito da formação contínua de professores e da sua questão central ser a **avaliação de uma situação de formação que visa desenvolver competências em professores para serem tutores**, levou-nos a considerar pertinente que a fundamentação teórica deste estudo referenciasse conceitos e experiências relevantes para o seu entendimento, assim como para possíveis comparações e/ou inferências numa fase mais avançada do estudo.

Partindo do parecer de Gordillo,

“se todos os professores são potencialmente tutores, ainda que em determinado momento não exerçam tal responsabilidade, a formação necessária para ser tutor deve dar-se a qualquer professor” Gordillo (1996:36).

Neste sentido, considerámos importante e necessário debruçarmo-nos, ainda que sumariamente, sobre a formação que confere ao professor competências para ser tutor.

Gordillo (1996), numa das suas explanações sobre formação de professores – tutores, remete-nos para a necessidade de adequação do tutor às diferentes realidades dos alunos / tutorandos e à necessidade de manter uma atitude que permita estabelecer uma genuína relação interpessoal, interesse pelo outro e vontade de o ajudar.

Neste pressuposto, pretende-se que os tutores desenvolvam competências passíveis de estabelecer uma relação pessoal com os alunos e as suas famílias, de gerir conflitos e problemas emanados da vida escolar e detenham o conhecimento necessário dos conteúdos e programação curricular do nível educativo em que se encontram os seus tutorandos.

Este registo comportamental permitirá ao tutor, segundo Gordillo (1996: 36),

“ (...) integrar os diferentes elementos do currículo, personalizando-os a todos e a cada um dos alunos “, atitude

que coaduna com uma das máximas da tutoria : a valorização do ensino individualizado e/ou de pequenos grupos, através de estratégias que permitam “aprender a aprender”.

Centrados na formação para o desempenho da função de professor – tutor e especificamente na realidade portuguesa, diferentes instituições houve que se envolveram neste processo formativo. No norte do país, o Conselho Científico - Pedagógico de Formação Contínua do Porto desenvolveu, para os docentes de todas as escolas associadas ao Centro de Formação de Escolas do Porto Ocidental, através deste, uma acção, nas modalidades de estágio e oficina de formação com proposta datada de 20/06/2007, num período compreendido entre Junho e Dezembro e com uma frequência de 1 ou 2 vezes mês, que se propunha formar professores/tutores para a prática desta metodologia.

Esta iniciativa, conforme referencia o documento analisado sobre o plano de acção tutorial aplicado no Agrupamento Vertical de Escolas de Santa Bárbara (2006), teve como pretensão, *“A mudança da cultura organizacional das escolas, através da identificação de estratégias alternativas de orientação educativa;*

O desenvolvimento, nos professores, de competências pessoais e profissionais alargadas no âmbito da tutoria;

Uma maior abertura das escolas para o desenvolvimento de parcerias e do aprofundamento do trabalho cooperativo na rede social local.

Integração da figura do tutor na organização escola.

O desenvolvimento, nos professores, de competências pessoais e profissionais alargadas no âmbito da tutoria.”

Estas respostas formativas surgem, tal como a situação de formação por nós estudada, enquanto tentativa de colmatar lacunas e satisfazer necessidades existentes no processo ensino – aprendizagem.

A situação de formação em estudo, formação para activos qualificados, promovida pelo Instituto de Emprego e Formação Profissional, com a designação de Orientação Pedagógica, Acompanhamento e Avaliação na Função de Tutor da Formação e com o objectivo de formar técnicos que intervenham no domínio da tutoria, determina, enquanto objectivos a atingir pelos tutores, a integração e participação *“ na vida activa de uma escola, centro de formação ou empresa/ organização”(p.3)⁶.*

Esta actuação, através dos tutores implicados, viabiliza-se pela aquisição/operacionalização de competências tecnológicas, colaborativas e reflexivas traduzidas na: *“planificação, implementação e avaliação dos processos formativos (...) supervisão, apoio, orientação e acompanhamento”* (p.3)⁷.

Neste âmbito, as competências necessárias ao “fazer profissional” do tutor são desenvolvidas de forma conjunta ao longo do processo formativo, num ambiente de ensino – aprendizagem e segundo metodologias e dinâmicas de trabalho que apelam à conversação reflexiva entre tutorandos e orientadores de aprendizagem.

A análise das situações descritas, permite-nos numa avaliação comparativa, constatar que não existem discrepâncias entre as situações de formação analisadas. Todas remetem para a aquisição de competências pessoais, sociais e profissionais pelo professor/ tutor para que seja aceite enquanto

⁶ Instituto de emprego e Formação Profissional -Referencial de Formação – Itinerário 14666 – Outubro 2004.

⁷ Instituto de emprego e Formação Profissional -Referencial de Formação – Itinerário 14666 – Outubro 2004

elemento integrante da instituição educativa/formativa, numa actuação complementar à do professor. Contudo esta actuação desenvolve-se em momentos distintos e não em simultâneo.

Neste pressuposto, a formação tutorial deverá fornecer ao professor/ tutor as ferramentas necessárias para desenvolver métodos e estratégias através de uma atitude reflexiva e de questionamento que lhe permitam o conhecimento individual e integral dos tutorandos com vista ao êxito do tutorando e do processo tutorial.

Recorrendo aos dados de um estudo realizado pela Direcção Geral do Emprego e Formação Profissional, no ano de 2001, intitulado como papel do tutor no âmbito das novas modalidades formativas, pôde apurar-se, com base nos resultados evidenciados pelas entrevistas realizadas aos tutores envolvidos neste estudo, na sua totalidade sem *“formação específica para o desempenho de tutor”*, que a julgam *“útil”* e até *“muito útil.”* (p.28).

Enquanto *“facilitadores da aprendizagem”* (p.30), a forma como se percebem, sublinham *«que desejariam frequentar uma formação pedagógica de tutores “prática”»*, onde existisse a possibilidade de *“partilhar experiências, dificuldades, sucessos e insucessos”* (p.30).

Esses momentos formativos, na opinião dos tutores, poderiam valorizar-se com a possibilidade de serem mediados por *“profissionais da promoção da aprendizagem autogerida ou seja, intervindo numa perspectiva essencialmente andragógica”* (p.30).

Não obstante a necessidade formativa expressa por estes tutores, os mesmos não deixam de ressaltar, especificamente no que se refere à operacionalização da sua função, que o que está em questão não é a componente teórica, mas sim *«lidar com os aprendentes”, “transmitir-lhe o (ou permitir-lhes que se apropriem do) que sabem, de modo a promover o sucesso das aprendizagens»* (p.29).

A primazia que estes tutores atribuem à necessidade formativa de aprender a estabelecer relação e inter-acção com os formandos / tutorandos, deve-se ao facto de estarem conscientes de que este é o suporte para o sucesso da intervenção tutorial.

Esta metodologia que na sua actuação pressupõe um processo de conhecimento, parceria, envolvimento, partilha, cumplicidade entre tutor e tutorando, é a base de todo o trabalho passível de desenvolver, em prol do sucesso do tutorado e de forma a garantir o êxito desta metodologia.

Na acção tutorial e especificamente no domínio da educação – formação, onde se incluem os tutores inquiridos, a descrição da actuação tutorial retratada por estes actores traduz a dimensão alargada em que percebem a necessidade formativa a que apelam. Justificam-na verbalizando que a sua acção estende-se *“não apenas ao nível dos saberes – fazer mas igualmente dos saber - ser, ou seja, ao nível do saber – estar.”* (p.30)

A explanação elaborada em torno desta situação real de prática tutorial, ministrada por professores / formadores sem formação para serem tutores, teve por finalidade conhecer, avaliar e comparar, com base nos testemunhos deste grupo e dos formandos / docentes da situação de formação por nós estudada, as necessidades e sugestões formativas identificadas no âmbito da formação tutorial, com vista ao melhor desempenho desta metodologia.

Neste momento é-nos possível concluir, com base nos diferentes registos analisados, que a formação tutorial do professor o conduz à interiorização da figura do tutorando como centro do processo formativo.

A partir dos diferentes registos pretendemos igualmente avaliar a validade da situação de formação por nós estudada e a sua operacionalidade.

Cabe-nos acrescentar, um pouco enquanto nota final, que mesmo estando regulamentado pelo Decreto-lei nº 115/98, no art.º 36, ponto 4, a possibilidade das escolas nomearem professores/ tutores, constata-se à presente data (2009), que esta figura ainda existe em número muito reduzido nos nossos estabelecimentos de ensino.

Nesta abordagem formativa e independentemente da dualidade de papéis / funções professor - tutor, excluiu-se a necessidade de nos debruçarmos sobre a formação inicial docente, pois a sua abordagem não se revelou necessária.

4. AVALIAÇÃO DA FORMAÇÃO

Do ponto de vista quer da sua formalização quer da correspondente diferenciação científica, terão sido inevitavelmente as práticas da avaliação de alunos (a que podem em grande medida referenciar-se as práticas de avaliação dos formandos) a primeira a desenvolver-se. (Rodrigues, 2002). Tal ocorreu em França, na década de 1950, com Piéron.

Na sequência de trabalhos realizados nos anos 60 e 70 e com base na prática e na reflexão sobre a avaliação de programas, projectos e materiais educativos, do pessoal docente, das instituições, de educação e formação e das necessidades de formação, os critérios estabelecidos pelo *Joint Committee on Standards for Educational Evaluation* (1981, 1988 e 1994 cit. Rodrigues, 2002) têm por objectivo estabelecer as bases de orientação, controlo, avaliação e regulação do próprio processo e dos resultados da avaliação (...) em torno de quatro grandes eixos: utilidade, exequibilidade, “justiça” e rigor, não se limitando, portanto (...) exclusivamente à qualidade técnica da avaliação.” (Rodrigues, 2002: 77-78).

Mais tarde, o estudo de Marques e Miranda (1991 cit. Rodrigues, 2002) sobre o acesso, ingresso e sucesso no ensino superior português terá também contribuído para a implementação dessa tradição de investigação sobre a avaliação em educação em Portugal.

Surge assim a preocupação com a “*elaboração de provas normalizadas, estandardizadas e padronizadas de avaliação de conhecimentos*” e com a “*explicitação e harmonização dos critérios de avaliação*” (Rodrigues, 2002: 34).

No presente trabalho, situamo-nos numa abordagem normativo-naturalista que concebe os fenómenos sociais como possuindo uma organização que vai para além da justaposição aditiva dos seus elementos e reconhecendo aos indivíduos um papel activo na construção da sua realidade. Este posicionamento implica “*o recurso ao ponto de vista dos actores implicados para que as situações se possam tornar inteligíveis, sendo também neste contexto que se poderá considerar que este paradigma recorre a uma abordagem subjectivista e introspectiva.*” (Rodrigues, 2002: 58).

Avaliar implica um “*conjunto de operações inter-relacionadas que permitem determinar a existência ou não da qualidade visada.*” (Vieira, 2008: 8). Mas será este o único sentido da palavra avaliação? Neste trabalho, procuramos preconizar um estudo de avaliação da formação a partir da caracterização do seu significado pedagógico, tomando-a como componente da actividade educativa ou como fenómeno educativo assente numa prática educativa ou formativa da avaliação. (Rodrigues, 2002; Figari, 1996). Sabemos também que a investigação que se debruça sobre a prática de avaliação pode incidir sobre todas as suas componentes, ou privilegiar algumas delas, como, por exemplo, a referencialização, ou construção do referencial de avaliação, análise essa eventualmente conducente a um juízo de valor num contexto decisional específico, que irá determinar a utilização e o impacto formativo da avaliação. (Vieira, 2008; Figari, 1996).

Rodrigues (2002) considera que “*(...) conceber, justificar, fundamentar, montar, instalar, utilizar e avaliar dispositivos, práticas e instrumentos de avaliação, nomeadamente de avaliação da formação, exigirá (do mesmo modo que a descrição, análise e investigação da avaliação da formação) o apelo quer à*

experiência profissional, com origem na prática da avaliação, quer ao conhecimento científico sobre a avaliação da formação, ancorado e situado no domínio das ciências da educação e, em particular, da pedagogia.” (p. 32).

Por norma, considera-se que a avaliação faz parte integrante do processo formativo e tem como finalidade validar os conhecimentos, as capacidades e as aptidões adquiridas e/ou desenvolvidas pelos formandos, no domínio pedagógico-didáctico. Porém, no próprio domínio da educação e da formação a avaliação tem abrangido os “*mais diversos planos, elementos e dimensões*” (Rodrigues, 2002: 33).

Nesse âmbito, os resultados obtidos constituem também um dos elementos de validação do próprio processo formativo, mas procuramos, antes de mais, e em consonância com Figari (1996), constatar que a “*avaliação de uma situação, desde que esta não se encerre na medida é, no fundo, um trabalho de ordem etnológica que confere um estatuto positivo à intersubjectividade, criando literalmente a noção de objecto sujeito. Nesse caso, em que é sempre mais ou menos esperada uma homogeneização da construção de um referencial, é o reconhecimento (...) da heterogeneidade que se torna, sem dúvida, propriamente avaliativo.*” (Ardoino in Figari, 1996: 22).

Contudo, esta situação de avaliação pode desde logo constituir-se num imenso desafio para os diversos actores nela envolvidos (formadores e formandos), devido à polissemia que este termo engloba e pela diversidade de perspectivas de que se pode revestir, pois “*a polissemia do termo avaliação permite que a abordemos sob ângulos extremamente diferentes: institucional e macrossocial, microsociológico e relacional (grupal), instrumental, praxeológico...*” (Ardoino in Figari, 1996: 13-14).

Com efeito, a utilização da perspectiva dos participantes na avaliação da formação apresenta-se como uma prática corrente, mas “*essa participação na avaliação parece confinar-se geralmente, no entanto, ao preenchimento de pequenos questionários, ou pequenas fichas de avaliação da formação (curtas e de rápida aplicação) (...)*” (Rodrigues, 2002: 17).

A pouca proliferação de trabalhos de investigação pedagógica no domínio da avaliação da formação pelos participantes e a sua relativamente fraca representação no âmbito da literatura científica sobre a avaliação da formação, confrontará quem quer que afrente a tarefa de avaliar a formação, nomeadamente com recurso à perspectiva dos participantes, com o mais complexo conjunto de interrogações e de dúvidas acerca dessas práticas (Rodrigues, 2002; Figari, 1996). Foi essa a situação com que nos deparamos no decurso deste trabalho.

No entanto, situar a perspectiva dos participantes no núcleo da avaliação da formação implicará, sem dúvida, examinar o seu valor no contexto dos critérios de meta-avaliação (Rodrigues, 2002).

Avaliar pode ser um processo desenvolvido de forma integrada ou em parte, consistindo em conhecer o próprio processo de avaliação e em identificar os próprios critérios utilizados no acto de avaliar. Nesse sentido, podemos distinguir algumas modalidades de avaliação.

De acordo com Rodrigues (2002), o discurso e a perspectiva dos participantes afigura-se encarável como:

- 1) Resultado, ou objecto de avaliação. Por exemplo, uma avaliação dos resultados da aprendizagem incide sobre o domínio dos objectivos e permite a certificação em função da confirmação dos saberes e dos

desempenhos de cada participante, ao longo de todo o processo formativo. Também uma avaliação final tem por objectivo a tradução da suficiência das aquisições ao nível dos conhecimentos e dos comportamentos, através da comparação dos resultados atingidos por cada um dos formandos e os objectivos estabelecidos, concretizando-se através de um trabalho final ou teste de avaliação final;

- 2) Descrição dos acontecimentos, comportamentos e situações da formação;
- 3) Explicação dos resultados da formação por via da descrição do processo: a avaliação inicial assenta numa filosofia progressiva e correctiva da aprendizagem e tem como objectivo o diagnóstico das competências iniciais do formando para o desempenho da sua função, no que concerne à temática a abordar, através da auto-avaliação e hetero-avaliação. Consiste na selecção de um conjunto de critérios que permitam aferir os aspectos fundamentais da eficácia do desempenho no exercício da função no que respeita à temática a abordar.
- 4) Comparação com uma norma ou padrão em termos de processo e resultados da formação. Uma avaliação contínua tem por objectivo o acompanhamento/controlo do progresso da aprendizagem dos formandos, no plano dos saberes e dos comportamentos, tendo em conta os ritmos individuais na prossecução dos objectivos pedagógicos da acção e relativos a cada um dos módulos e nos comportamentos relativamente a parâmetros como: integração no grupo, aquisição de conhecimentos a novas situações, receptividade às opiniões alheias, reajustamento de atitudes em função da formação, intervenções pertinentes, participação empenhada nas actividades, flexibilidade, sentido crítico, entre outros. A partir da prática de avaliação contínua preconiza-se a necessidade de actividades de reforço de um determinado tema.
- 5) Avaliação, propriamente dita, na medida em que elabora uma apreciação da formação em questão, procurando “ (...) *reconstruir aqui, simultaneamente, o objecto da avaliação (o dispositivo educativo) e a perspectiva metodológica (que se designará por referencialização)*” (Figari, 1996: 23).
- 6) “Vivência” ou descrição/expressão da “experiência pessoal” e do “vivido”;
- 7) Por fim, “reflexão” e “questionamento” dos valores em jogo em relação com um objecto, o “objecto da avaliação”. Por fim, a avaliação do Processo Formativo assenta numa permanente interacção com os mecanismos de controlo dos resultados da aprendizagem ao longo da formação. A avaliação da qualidade da formação incide sobre a estruturação dos conteúdos programáticos, metodologia utilizada, desempenho dos formadores, modelo organizativo do curso e recursos. Os instrumentos utilizados poderão ser reuniões periódicas e questionários a aplicar a formandos e formadores, com vista à regulação e validação do processo formativo.

Também é possível proceder à avaliação do impacto da formação ao nível da satisfação imediata com o processo formativo (nível 1); das aprendizagens efectuadas (nível 2); e, sempre que é possível monitorizar sistemas de *feedback* associados às competências objecto da formação, procedemos à avaliação do impacto no comportamento (nível 3) (auto-avaliação e inter-pares) através da aplicação de questionários e grelhas de observação de comportamentos; e/ou à avaliação do impacto nos resultados (nível 4), através do estabelecimento de relações causais directas entre a formação e os resultados da formação. No que se refere a este último nível, sublinha-se que é determinante a definição prévia dos indicadores que se relacionam com os objectivos e finalidades da formação, antes do início da mesma, procedendo à análise dos ditos indicadores durante e após a execução da formação (cf. Vieira, 2008).

No entanto, avaliar implicará sempre confrontar um objecto, o objecto que é referido na avaliação, ou objecto da avaliação, com uma norma ou um modelo de referência, que é tomado pela avaliação como referente, ou seja, confrontar o existente com o ideal (Rodrigues, 2002; Vieira, 2008).

Assim, a avaliação incluirá um juízo de realidade, relativo ao estado actual do objecto da avaliação, e um juízo de valor, associado ao confronto entre o “referido” estado actual e o estado de referência (cuja determinação já suporá, anteriormente, a adopção de um quadro valorativo, que se fundará em juízos de valor anteriormente formados). (Rodrigues, 2002; Vieira, 2008; Figari, 1996). Na verdade, um dispositivo de formação apenas se validará por referência à sua utilidade, ou seja, às necessidades de populações específicas que ele permitir satisfazer. (Rodrigues, 2002).

Ao nível da avaliação da formação, adoptámos a visão de Eraut (1985 cit. Rodrigues, 2002), Guba e Lincoln (1985 cit. Rodrigues, 2002) e MacDonald (1983 cit. Rodrigues, 2002) que ressaltam, no entanto, a importância dos “especialistas” no quadro do processo de avaliação do “valor intrínseco” ou da qualidade da formação num domínio específico, independentemente, quer das necessidades das populações interessadas, que podem ou não “estar aptas a tirar partido da formação”, quer da utilidade da formação num determinado contexto, ou conjuntura, ou seja, independentemente do seu “valor extrínseco”. Temos também em atenção que “uma avaliação justa não será necessariamente alcançada pelo jogo da livre concorrência entre indivíduos e grupos”, requerendo-se, face à possibilidade real de reprodução da situação de desigualdade inicial por ausência do “avaliador” ou pela utilização excessiva do relativismo, *“a organização e ponderação de todos os desejos e necessidades num sistema hierarquizado e coerente que atribua aos grupos menos favorecidos maior importância e resulte numa distribuição mais equilibrada e equitativa dos bens educacionais (...)”* (Rodrigues, 2002: 72).

Todo o interesse social da avaliação se encontra associado potencialmente à mudança e à possibilidade de realizar escolhas alternativas, vinculando a avaliação às decisões que com base nela podem ser tomadas e à distribuição dos benefícios correspondentes (Figari, 1996).

Assim, enquanto o processo de controlo funcionar num sistema fechado, porque não se interroga sobre as opções tomadas anteriormente, trabalha para a reprodução do sistema de valores que instituiu o controlo. Mas a avaliação inscreve-se num sistema aberto e em evolução, que reconhece que os critérios não se encontram inteiramente determinados de uma vez por todas. Nesse

sentido, *“a noção de referencial, enquanto produto das práticas de construção do referente, representa uma realidade demasiado estática, não podendo, por isso, deixar de se reconhecer maior importância ao processo de referencialização, que salienta o carácter dinâmico da metodologia de avaliação.”* (Rodrigues, 2002: 45-46).

A avaliação enquanto prática social insere-se socialmente e na organização social em que se inscreve, enquadra e assenta, são inerentes modos de interacção e relações de poder, uma ética e uma política (bem como uma axiologia), de modo que, qualquer prática social, e nomeadamente a avaliação, não pode conceber-se e realizar-se no vazio, apenas por referência a um conjunto de ideais tomado em si próprio, mas também por referência à ideologia existente e realizada no e pelo contexto social e institucional específico em que se concretiza, pois *“se a avaliação implica uma verdadeira situação de comunicação (...) os materiais que se podem recolher para um tratamento posterior residem nas margens da organização formal (...) e mais ainda no não dito do que no enunciado. O tipo de abordagem, caracterizando tais práticas avaliativas, é “clínico”, no sentido em que associa a escuta à observação, requerendo a interpretação.”* (Ardoino in Figari, 1996: 21).

Por esse motivo, consideramos que a avaliação da formação não pode ser vista isoladamente, mas antes numa concepção sistémica e integrada. É essencial que os formadores assumam um papel activo na constituição de um quadro de indicadores e/ou referenciais à priori, que permitam medir o que é mais relevante para o seu desenvolvimento e melhoria contínua - o chamado processo de referencialização.

É fulcral a distinção entre o que reduz a avaliação da formação a uma *“simples técnica que implica uma instrumentação mais ou menos sofisticada”* (Vieira, 2008: 8) e o que a admite na sua plenitude como ponto de partida para uma prática reflexiva. O controlo, enquanto medida de distâncias, discrepâncias e desvios da realização e dos resultados em relação ao planificado (que engloba necessidades e objectivos), ou enquanto entendido como verificação dos desvios à norma afigura-se como uma componente essencial da avaliação, que extravasará o controlo na medida em que implique um trabalho de referencialização, que *“requer uma reflexão sobre os referentes, implícita na sua escolha, articulação e justificação, indo além da mera subordinação a um referencial não questionado.”* (Rodrigues, 2002: 45).

Postulamos, em suma, uma visão dialéctica da investigação e do conhecimento científico, a que corresponderá uma pedagogia reflexiva e crítica e um modo de intervenção social igualmente solidário de uma visão dialéctica da relação entre teoria e prática em conformidade com o defendido por Rodrigues (2002). Nesse sentido, o referencial de avaliação surgirá de uma co-construção assente no confronto, transformação e síntese das posições interna e externa ao processo. Também a experiência de formação, e a sua análise e elaboração, que sem dúvida implica avaliação, incorporará o objecto e o instrumento de avaliação, integrando quer o trabalho de avaliação como o seu resultado, a avaliação produzida e fazendo apelo a uma reflexão que pode redundar numa crítica e reformulação do referencial de avaliação da formação, da própria experiência da formação, da avaliação e, conseqüentemente, do projecto pessoal de formação.

Capítulo III – METODOLOGIA

1. Opções metodológicas – ESTUDO DE CASO

O presente trabalho tem a natureza de um estudo de caso avaliativo.

Esta metodologia de investigação é especialmente indicada para estudos onde se procura compreender, explorar ou descrever acontecimentos e contextos complexos, nos quais se pretende responder a questões de “como” e “porquê”. De um modo geral, os estudos de caso são utilizados quando, de uma forma holística, se pretende compreender fenómenos sociais complexos e quando se considera relevante entender os significados que esses fenómenos têm para os que neles estão envolvidos.

Enquanto processo de investigação empírica, com o qual se pretende estudar um fenómeno no contexto real em que acontece, o estudo de caso possibilita uma compreensão global das características significantes desse mesmo contexto.

Esta estratégia, por eleição, beneficia de processos abertos, flexíveis e adaptáveis a um grande número situações de investigação, facto pelo qual é frequentemente utilizado em investigações de carácter qualitativo.

Na abrangência da sua aplicação são encontradas diferenciadas conceitualizações que dependem do autor que a ele se refere e da realidade a que se aplica.

Numa tentativa de conceptualização, são atribuídas ao estudo de caso, pelos autores que a eles fazem menção, descrições como:

Um método de investigação para Cohen & Manion (1990);

Uma estratégia de desenho de investigação para Figari (1996);

Um modo de investigação, utilizado para enquadrar as técnicas de recolha de dados Lessard Hébert et al (1994).

Na perspectiva de Punch (1998) e de outros autores, e como que agregando concepções já referenciadas, o estudo de caso apresenta-se-nos, “não constituindo por si só uma metodologia de investigação específica, mas sim uma estratégia”.

Yin (1994) adverte para a frequente dificuldade com que os investigadores se deparam quando tentam isolar o fenómeno em estudo. Nesta situação, é normalmente necessário recorrer a distintas fontes de evidência (dados) e cruzar (triangular) os diferentes dados recolhidos (1994:13), convergindo para o mesmo conjunto de questões e assegurando as diferentes perspectivas dos participantes no estudo usadas no contexto em que ocorrem.

Merriam (1998) considera o estudo de caso como uma modalidade do plano qualitativo, por ser um estudo essencialmente descritivo e pelo facto do investigador estar pessoalmente implicado na investigação. Neste enquadramento não descuramos a necessidade de manter o devido distanciamento entre o investigador e o caso, atitude passível de garantir ao estudo a cientificidade, o rigor e a imparcialidade desejáveis.

Sendo o objecto de estudo desta investigação a avaliação de uma situação de formação de professores, especificamente a avaliação de uma situação de formação que se propõe formar professores para serem tutores, pareceu-nos que a pesquisa construída através do estudo de caso certamente responderia melhor às questões que decorrem deste objecto.

Tendo por base os relatos dos formandos, sob a forma de narrativas pessoais e de um conjunto de questões incluídas nos guiões de entrevista aplicados a formandos e formadores, tentámos avaliar esta situação de formação.

Centrados numa “investigação avaliativa decisória” de carácter qualitativo, tínhamos especialmente a preocupação de conhecer o significado dos discursos dos formandos e formadores participantes no estudo, com vista a saber como se posicionam face a esta situação de formação e como a avaliam. Tal como definem Bogdan e Biklen (1994) “*A ênfase consiste em relatar o que aconteceu, sob diferentes perspectivas, e conhecer as consequências da intervenção, tanto as não esperadas como as desejadas*”.

O contexto em que ocorre este estudo, como anteriormente foi referido, é um Centro de Formação Profissional e envolve professores, numa situação de formação contínua.

A realização deste estudo, conforme indica Homem, S. (1994), reúne essencialmente “*narrativas ligadas à actividade profissional, com interesse para os próprios envolvidos*”, estando os mesmos “*relacionados com o aqui e agora*”. Partindo destes registos e, consequentemente, dos resultados obtidos pela profundidade do estudo, com recurso à análise de conteúdo dos mesmos, temos por intenção compreender o caso no seu todo e na sua unicidade, tirando todo o partido possível de fontes de dados utilizadas ao longo das diferentes etapas do estudo.

As etapas de realização contempladas numa primeira fase centraram-se na recolha de documentos (narrativas pessoais), solicitadas aos formandos em contexto de formação, com o intuito de conhecer e avaliar as suas representações, no que concerne ao curso; à metodologia tutorial e ao tutor.

Na 2ª fase ocorreu a realização de entrevistas semi-directivas por parte dos formandos, tendo as mesmas por base um guião de entrevista, elaborado a partir dos resultados apurados pela análise de conteúdo dos dados recolhidos na 1ª etapa.

Na 3ª fase, para a aplicação do mesmo tipo de entrevistas a dois dos formadores da acção em estudo, segui os procedimentos metodológicos da fase antecedente.

Foi realizada igualmente, ao longo de todas as etapas do trabalho, a observação, nas suas vertentes naturalista e/ou sistémica. Nesta última modalidade enunciada (observação), a recolha de dados não está acompanhada por qualquer registo escrito. Este trabalho de recolha aconteceu em momentos indeterminados, maioritariamente não programados, aos quais a própria dinâmica formativa conduziu / motivou, possibilitando um apontamento ou nota que utilizámos enquanto referência, complemento e/ou chamada de atenção ao nosso registo mental sobre um ou outro momento/situação.

2. Técnicas de recolha e tratamento de dados – ABORDAGEM QUALITATIVA

As abordagens enquadradas pela expressão “metodologia qualitativa” assumem tantas e tão variadas designações, quantos os investigadores que as tentam conceptualizar. Existem, no entanto, segundo esclarece Erickson (1989), princípios gerais comuns às diferentes concepções, como por exemplo: investigação interpretativa, observação participante, etnografia, estudo de caso, fenomenologia, ou somente abordagem qualitativa.

Uma breve abordagem das diversas acepções conceptuais poderá revelar-se de grande utilidade no âmbito do presente trabalho.

Erickson (1989), comenta a investigação qualitativa, dizendo que a sua essência é compreender como os sujeitos experimentam, percebem, modificam e interpretam a realidade educativa onde estão inseridos. O autor assume a existência de proximidade no plano físico (terreno) e simbólico (linguagem) entre o investigador e os participantes na investigação.

No sentido de clarificar a atribuição da designação de interpretativa ou qualitativa a uma investigação, Erickson indica ainda que esta “*provém mais da sua orientação fundamental, do que dos procedimentos que ela utiliza, Uma técnica de pesquisa não pode constituir um método de investigação*” (1989:120)

Cizzotti, A.(1991), refere que “...*todos os fenómenos são igualmente importantes e preciosos*” assim como “*todos os indivíduos são dignos de estudo, todos são iguais e particularmente únicos e todos os seus pontos de vista são relevantes*”.

Numa concepção fundamentada na relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, o mesmo autor menciona a existência de “*uma interdependência viva entre sujeito e objecto, um vínculo indissociável entre o mundo objectivo e a subjectividade do sujeito*”.

Bogdan e Biklen (1994) denominam a investigação qualitativa de indutiva e com uma perspectiva holística, no sentido em que considera o fenómeno como um todo.

Relativamente à sua aplicação dirigem-na a estudos de pequena dimensão que só se representam a si mesmos.

Afirmam que, quanto a esta metodologia, esta não tem regras de procedimento nem um método de recolha de dados previamente definido. No que se refere às variáveis, não estão definidas operativamente, nem costumam estar sujeitas a medição, o que é justificável, pois a base desta metodologia passa muito pela intuição e pela natureza flexível, evolutiva e recursiva que a traduz de acordo com os mesmos autores.

Quanto à validade das investigações qualitativas e segundo estes investigadores, assume especial ênfase pela proximidade que têm da realidade empírica.

A metodologia qualitativa, como o próprio nome indica, tem por objectivo a descrição das qualidades/ características de “*um fenómeno*” e o conhecimento do mesmo em profundidade, daí que a sua exigência metodológica não se centre na exactidão, mas antes em saber, acerca do fenómeno em estudo, o mais possível e com o maior número de pormenores.

Nesta perspectiva, a finalidade da metodologia qualitativa assume-se, sobretudo, com a construção e desenvolvimento de teorias e hipóteses, mais do que com as provas de validade das mesmas. Assim, os métodos quantitativos não se revelam necessariamente incompatíveis com abordagens fenomenológicas, não se mostrando os estudos qualitativos, por seu lado, confináveis ao estudo de casos isolados, pelo que decorre que seja principalmente ao nível dos métodos que se procuram ultrapassar as oposições, nomeadamente através de abordagens ecléticas, revelando-se muito mais problemática a realização de compromissos no plano do antagonismo entre axiomas que se contradigam tal como Maria Estrela (1985 cit. Rodrigues, 2002), por rejeitar tal possibilidade aceitando-os e reconhecendo o dualismo, mas no plano paradigmático, integrando (dialecticamente, na linha de Maria Estrela 1992 cit Rodrigues, 2002) *“um outro paradigma (que ultrapassa os anteriores)”* (Rodrigues, 2002: 54-55).

Também à luz de uma abordagem normativa a investigação científica se apresenta como uma prática social, não podendo, por isso, ser considerada como neutra, exigindo ao investigador a explicitação, clarificação, discussão e justificação dos valores que a integram. (Rodrigues, 2002; Stake, 2007).

Ao passo que na investigação científica os valores poderão ser encarados como o objecto de estudo, na avaliação eles são tomados como instrumentos de trabalho, constituindo e determinando o referencial de avaliação, colocando mais declarada e abertamente o problema da escolha dos valores e da sua interacção, organização e hierarquização no sistema que se vai tomar como quadro de referência.” (Rodrigues, 2002: 64).

Nesta perspectiva, Bogdan e Biklen são concordantes em afirmar que, quanto ao método, os “investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos” (1994:49).

Os investigadores qualitativos participam na investigação através da interacção que estabelecem com os sujeitos que estudam, analisando e compreendendo sujeitos e fenómenos na perspectiva de ambos e tentando excluir deste processo juízos de valor e crenças preexistentes:

“O pesquisador faz tudo para evitar julgar e interferir na prática normal do professor”. (Erickson, 1989: 433).

Após a explanação efectuada em torno da metodologia qualitativa em diferentes concepções e na tentativa de não causar qualquer indeterminação conceptual, parece-nos importante clarificar e abreviar o conceito.

Recorremos à síntese de ideias referida por Bogdan e Biklen (1994:47) na qual se evidenciam as características da investigação qualitativa, que parecem fazer todo o sentido quer na caracterização desta metodologia, quer como enquadramento do nosso estudo.

Bogdan e Biklen (1994:47) referem que:

- *Na investigação qualitativa a fonte directa de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal;*
- *A investigação qualitativa é descritiva;*
- *Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos;*
- *Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva;*
- *O significado é de importância vital na abordagem qualitativa*

A investigação de carácter qualitativo que desenvolvemos no âmbito deste estudo partiu de um pressuposto avaliativo, que se enquadra na investigação descritiva, realizada com um carácter intensivo sobre um fenómeno formativo, (situação de formação contínua de professores).

Através do seguimento e evolução sistemática de dados/hipóteses/resultados e com o intuito de produzir informações e descrições completas, procurámos investigar e compreender, a partir dos significados e das intenções dos sujeitos que intervieram neste cenário, qual a sua avaliação relativamente à situação de formação em estudo, tentando assim interpretar e particularizar a mesma situação.

Consideramos que os pressupostos da investigação qualitativa, enquanto orientação metodológica, permitiram que o nosso estudo se estruturasse e evoluísse no sentido dos objectivos/questões que nos propusemos avaliar e conhecer. Tentámos dar a cada sujeito e a cada momento a particularidade e a generalidade necessárias, na expectativa de que conseguirmos converter esta investigação numa avaliação com resultados abrangentes quanto à situação e particularizados quanto aos momentos e sujeitos.

Após termos definido a organização do nosso estudo em termos de objecto, objectivos, concepção metodológica geral e sujeitos a inquirir, debruçámo-nos sobre a actividade de recolha de dados. A pertinência da sua adequação traduziu-se na validade dos dados recolhidos para podermos dotar o nosso trabalho do enquadramento adequado, quer em termos conceptuais quer metodológicos. Nesta perspectiva, optámos por uma recolha de dados desenvolvida em três fases distintas, sendo que cada uma delas exigia ser decorrente da anterior, pois os resultados obtidos na fase precedente seriam ponto de partida para a fase subsequente.

O estudo apresentou-se com o objectivo de avaliar um curso de Formação de Formadores: ORIENTAÇÃO PEDAGÓGICA ACOMPANHAMENTO E AVALIAÇÃO NA FUNÇÃO DE TUTOR DE FORMAÇÃO, com base nas representações dos seus actores (formandos e formadores) e pretendeu-se que tal avaliação fosse consolidada pela observação participante presente ao longo do curso.

2.1 - Primeira fase do estudo

A **primeira fase deste trabalho** centrou-se no conhecimento e avaliação das representações dos formandos/docentes acerca desta metodologia e na forma como se posicionam face a ela.

Nesta tentativa de recolha de dados a partir das representações dos inquiridos em questão, pretendeu – se caracterizar e avaliar a realidade em estudo com vista a atingir o objectivo inicialmente definido e inferir hipóteses pertinentes para a elaboração do guião de entrevista, instrumento a aplicar aos formandos/docentes, na fase posterior da investigação.

Neste contexto, tornou-se particularmente relevante o uso de narrativas sobre as experiências e vivências profissionais e pessoais de cada formando, na medida em que nos possibilitaram uma reflexão crítica sobre as acções e constituíram uma forma de analisar e avaliar a consistência entre estas (acções) e os valores de cada um.

2.1.2 – Narrativas Pessoais

Ao longo das últimas décadas, a pesquisa em Educação tem eleito as narrativas de professores enquanto instrumento de investigação da prática docente. Nas diferentes indagações em torno do pensamento do professor, do seu conhecimento prático e das suas histórias de vida, as narrativas assumem diferentes modalidades capazes de construir um conhecimento multifacetado relativo à sua prática docente.

As representações dos professores funcionam nesta óptica como “filtros interpretativos” (Almeida, 2001) e, simultaneamente, como “uma grelha de leitura e de descodificação da realidade”, o que facilita aos investigadores e aos sujeitos que as expressam exercer a compreensão para a interpretação e avaliação de uma determinada situação.

Por sua vez, as representações enquanto instrumento de atribuição de sentido, de avaliação e de explicação da realidade, são fundamentais nos processos de construção de saber sobre as questões em estudo.

A nossa opção pelo uso das narrativas escritas possibilita a “indagação, problematização e reflexão em diferentes níveis” Almeida (2001), facto que se deve a este documento pessoal “ser simultaneamente uma acção, uma observação e uma descrição” (*ibidem*), pois acontece normalmente no desenrolar da acção e faz com que abarque em si mesmo elementos de reflexão sobre a acção, especificamente: *reflexão na acção* e *reflexão sobre a acção* Schön (1992).

Para Connelly e Clandinin (1995) a narrativa tem algo de especial quando é usada enquanto elemento de investigação. Estes autores consideram que, sendo o Homem essencialmente um contador de histórias, extrai sentido do mundo através das histórias que conta. Neste contexto, ainda acrescentam que as narrativas, são: “o estudo da forma como as seres humanos experimentam o mundo” (Connelly e Clandinin, 1995).

Bruner, J. (1997) referindo-se à narrativa, diz ser “um modo de pensamento” que traduz a “experiência humana no mundo social” e o conhecimento que o indivíduo tem sobre ele. Neste sentido, afiança ser uma ferramenta importante na construção do significado e um tipo de pensamento que expressa sempre um saber.

Shulman, L. (1987) compartilha da mesma ideia de Bruner ao classificar a narrativa como “uma forma de representar algum tipo de saber” e argumenta que é através dela que o saber do professor é revelado.

Numa postura de certa forma diferenciada, mas mantendo a individualidade da narrativa revelada por Bruner e o atributo de contador de histórias através do qual Connelly e Clandinin definem o narrador, Benjamin interpreta a narrativa como

“uma forma artesanal de comunicação. Ela não está interessada em transmitir o “puro em si” da coisa narrada como uma informação ou um relatório. Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele. Assim se imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso” (Benjamin, 1994).

Neste processo de investigação e enquanto sujeitos interessados nas narrativas dos professores, agrada-nos sobretudo o relato das suas vivências profissionais e pessoais contadas pelas suas palavras.

A aplicação deste instrumento metodológico (narrativas pessoais), no estudo em questão, efectivou-se passadas 4 semanas do curso (3ª semana de Dezembro de 2006), pelo facto de nos parecer pertinente o momento para avaliar após um mês de curso e dadas mais de cento e vinte horas de formação, o correspondente aos módulos introdutórios deste curso. Inferindo que os formandos já teriam ultrapassado o período de adaptação, solicitámos-lhes que reflectissem e avaliassem o seu percurso ao longo deste período formativo e que elaborassem um registo pessoal no qual nos dessem a conhecer o teor da sua opinião.

A elaboração desta reflexão pessoal foi orientada por alguns itens previamente definidos: *Expectativas, necessidades, dificuldades, ... sentidas ao longo deste curso; Representações acerca do conceito de tutor e tutoria, no início do curso e no momento actual (decorridas 4 semanas de formação); Elementos que contribuíram para a possível mudança de representações e Experiências vivenciadas no âmbito da tutoria, (anexo 1)*. A par destas indicações foram simultaneamente alertados para o facto de que estas não deveriam limitar a sua explanação.

Os documentos pessoais em menção prevêm a obtenção de “*provas detalhadas de como as situações sociais são vistas pelos seus actores e quais os significados que vários factores têm para os participantes*” (Angel, 1945 cit. por Bogdan e Biklen, 1994), o que traduz o nosso propósito.

Segundo Bogdan e Biklen (1994), estes documentos que normalmente são encontrados sem que se conheça a existência de um pedido prévio do investigador para a sua elaboração, não excluem a hipótese de que essa redacção possa ter origem na solicitação do investigador, situação que se aplica ao presente trabalho.

2.2 - Segunda fase do estudo

Nesta fase do estudo pretendeu-se avaliar de forma aprofundada e através do que os entrevistados dizem pensar e sentir, possíveis alterações nas suas representações, ocorridas durante o percurso formativo já transcorrido.

A aplicação das entrevistas qualitativas de carácter semi-directivo a 6 formandas previamente seleccionadas teve como orientação um guião. Este documento, utilizado enquanto referência na condução da entrevista, não descurou a existência de comentários paralelos ao tema, desde que relevantes para o problema em estudo, e conferiu “*ao entrevistador uma amplitude de temas considerável, que lhe permite levantar uma série de tópicos e oferecem ao sujeito a oportunidade de moldar o seu conteúdo*” Bogdan e Biklen, (1994:135).

2.2.1 – Entrevista semi-directiva a formandos

No quadro de metodologias qualitativas e tendo como estratégia investigativa o estudo de caso, a entrevista é uma das técnicas mais usadas. Desta feita, e

com recurso a opiniões de diferentes autores, a entrevista aparece-nos encarada por Bogdan e Biklen como a “*técnica dominante na recolha de dados*” (1994:134), por Cohen e Manion como “*a ferramenta específica da investigação*” (1990: 377) e por Tuckman (1972 cit. por Cohen e Manion, 1991: 378) como a técnica mais adequada para “*conhecer o que está dentro da cabeça de uma pessoa, o que ela pensa*”. Estas palavras, expressas por Tuckman e citadas por Cohen e Manion (1991), definem na perfeição aquilo a que nos propomos.

Neste sentido, justifica-se a opção pela estruturação de uma entrevista do tipo semi-directiva, “*visto que o objectivo do estudo é aprofundar e explorar o conhecimento sobre a realidade*” (Ghiglione e Matalon, 1978:77) deste curso, na imagem dos entrevistados. De facto, “*(...) o recurso à entrevista de investigação, pela vantagem que aparenta ter sobre o questionário no que diz respeito à possibilidade de desambiguação do discurso das pessoas entrevistadas (bem como do entrevistador, na interacção) (...)*” (Rodrigues, 2002: 23).

Na preparação da entrevista tivemos em conta o referido por Muchielli (1979), ao afirmar que existe um primeiro passo a dar, que se refere a questões logísticas, nomeadamente o contacto/aproximação do entrevistado. Desta acção consta a apresentação do entrevistador, do objectivo e âmbito do trabalho para o qual é pedida colaboração do entrevistado. Nesta fase do estudo e pelo facto do investigador assumir o papel de observador participante, a apresentação já terá sido feita, o que de certa forma facilitará e encurtará o processo.

A aplicação deste instrumento prevê que antecipadamente seja assegurado o esclarecimento de dúvidas que surjam e se garanta, desde logo, a confidencialidade dos dados recolhidos. Deve ainda adoptar-se uma postura de agradecimento pela colaboração prestada pelos entrevistados, sem a qual o estudo não seria possível. Nesta etapa exploratória da investigação e correspondendo a entrevista à modalidade semi-directiva, “*...a entrevista deverá ser centrada no entrevistado. O entrevistador não deverá interromper, mas sim fomentar a sua expressão no que ela tiver de mais pessoal e autêntico, isto é, “pô-lo (e deixá-lo) a falar...”*” (Estrela, 1994: 344).

A realização da entrevista implicou marcação prévia, no tempo e no espaço, em função da disponibilidade dos entrevistados, salvaguardando a premissa de ser realizada antes de iniciar o estágio profissional. O respeito por estas condicionantes exigiu que as entrevistas decorressem entre os dias 5 e 9 de Março de 2007, na última semana antes do estágio.

A elaboração do guião da entrevista (anexo 2) foi realizado de acordo com o já mencionado e com base nos dados obtidos pela análise de conteúdo das narrativas pessoais e atendendo ao objectivo do nosso estudo.

Com estes procedimentos, o guião de entrevista contempla quatro blocos temáticos:

Bloco I – LEGITIMAÇÃO DA ENTREVISTA

- Esclarecer sobre a finalidade da investigação;
- Informar sobre os objectivos da entrevista;
- Motivar o entrevistado;

Bloco II – REPRESENTAÇÕES DOS FORMANDOS ACERCA DA TUTORIA E DO PAPEL DO TUTOR

- Avaliar as mudanças de representações que poderão ter ocorrido nos formandos relativamente ao seu conceito de tutor e tutoria no período (Nov. - Fev.);
- Reconhecer se esta metodologia (tutoria) se inclui na prática profissional dos formandos/ professores;
- Apurar se os formandos se consideram aptos para o desempenho da tutoria.

Bloco III – ACÇÃO DE FORMAÇÃO

- Conhecer qual a avaliação que os formandos fazem da formação;
- Reconhecer qual a conveniência da experiência obtida com a simulação da acção tutorial;
- Conhecer sugestões dos formandos, com vista à valorização e melhoria de futuras formações a ministrar;

Bloco IV – EFEITOS PESSOAIS E PROFISSIONAIS COM O USO DA FORMAÇÃO ADQUIRIDA

- Apurar se os formandos se consideram aptos para o desempenho da tutoria;
- Conhecer quais os efeitos pessoais e profissionais da formação nos formandos.

2.3 - Terceira fase do estudo

2.3.1 – Entrevista semi-directiva a formadores

A terceira fase do processo metodológico desenvolveu-se dentro das linhas que orientaram a fase anterior (2ª fase do estudo), tendo como base os dados obtidos por via do mesmo estudo. Tivemos, no entanto, a possibilidade de constatar a existência de diferenças que estão relacionadas com a evolução do estudo, com os sujeitos abrangidos e com a especificidade das questões a abordar.

O número de inquiridos nesta fase foi o possível mas não o desejável, visto que se teve de cingir a dois formadores dos quatro que ministraram este curso. Quando tentámos abordar os formadores sobre a sua disponibilidade e possível contributo para este estudo, nesta fase da investigação, logo à partida não nos foi possível contactar um deles. Segundo nos foi dito, ausentara-se do país pouco tempo depois de ter colaborado neste curso. Outro, ao ser contactado realmente disponibilizou-se, mas alegou que por ter estado com o grupo só no início (primeiro módulo) e, por não voltar a ter qualquer contacto com o mesmo, não lhe parecia poder opinar sobre questões decorrentes de vivências e situações que não tinha presenciado, nem tido qualquer conhecimento.

Os restantes formadores, duas formadoras licenciadas respectivamente nas áreas da Psicologia Educacional e Matemática e Ciências, disponibilizaram-se ao primeiro contacto e foi com o seu depoimento que contámos para poder

fazer a triangulação de alguns dados – representações sobre a avaliação do curso.

Estamos cientes de que a representatividade não foi a mais desejada, mas corresponde à possível.

Da interpretação dos dados do discurso tornada possível através da análise de conteúdo a que as entrevistas dos professores/formandos foram submetidos, identificaram-se temas, categorias, sub – categorias e indicadores que serviram de base à elaboração do guião de entrevista, a aplicar aos formadores de professores nesta etapa (3ª fase) do estudo empírico.

A estrutura do guião de entrevista assumiu uma orientação muito similar ao anteriormente utilizado (2ª fase do estudo), apresentando-se com a seguinte disposição:

Bloco I – LEGITIMAÇÃO DA ENTREVISTA

- Esclarecer sobre a finalidade da investigação;
- Informar sobre os objectivos da entrevista;
- Motivar o entrevistado.

Bloco I II – ACÇÃO DE FORMAÇÃO

- Conhecer qual a avaliação que os formadores fazem desta situação de formação;
- Conhecer a auto - avaliação dos formadores, no âmbito da sua actuação nesta;
- Saber se os formadores reconhecem nos tutores competências para o desempenho da tutoria;
- Conhecer sugestões dos formadores, com vista à valorização e melhoria de futuras formações a ministrar.

Bloco III – EFEITOS PESSOAIS E PROFISSIONAIS COM O USO DA FORMAÇÃO ADQUIRIDA

- Conhecer segundo os formadores, quais os efeitos pessoais e profissionais da formação nos formandos;

A pertinência de manter uma estrutura concordante com o guião de entrevista aplicado aos formandos e posteriormente aos formadores, deve-se ao facto de o nosso objectivo ser o conhecimento do posicionamento de formandos e formadores, face à avaliação de uma e mesma situação de formação em estudo.

A opção pela entrevista semi-directiva, tal como se verificou na fase anterior, justifica-se pelo facto de permitir “*obter dados comparáveis entre os vários sujeitos*” (Bogdan e Biklen, 1994:135), e de nos fornecer pistas que permitiram avaliar a realidade que se procurou estudar.

Partindo dos registos existentes e, conseqüentemente, do apuramento e interpretação dos dados obtidos, tentámos encontrar de uma forma o mais possível conclusiva, respostas e/ou hipóteses, para o problema/questões inicialmente enunciadas.

A triangulação dos dados a que submetemos os elementos recolhidos nas diferentes fases da nossa investigação, a nosso ver imprescindível em qualquer estudo consiste na utilização de estratégias interdependentes que se destinam a recolher diferentes perspectivas dos sujeitos sobre o objecto de

estudo ou a obter diferentes perspectivas do mesmo fenómeno (Figari, 1996). Esta perspectiva partilhada por formadores e formandos directamente envolvidos no processo, permitiu-nos a compreensão do posicionamento destes indivíduos, com vista a avaliar de uma forma tanto quanto possível imparcial, a formação em estudo.

Sem que este desfecho seja propriamente um fim, mas o término de uma etapa investigativa que possibilite a clarificação dos objectivos que definimos para este estudo, é nosso objectivo, que os temas em questão nos conduzam para outros questionamentos que nesta fase deixaremos em aberto, mas que desejamos possam constituir um ponto de partida para outras investigações.

2.4. Observação Participante

A observação participante traduz-se no *“envolvimento directo que o investigador de campo tem com um grupo social que estuda dentro dos parâmetros das próprias normas do grupo”* Itúrra, R.(1986:149).

A sua realização não tem uma frequência determinada, acontece de forma casual, o que não a impede segundo Costa (1986:141) de alcançar *“os melhores resultados na obtenção de informações sobre comportamentos, discursos e acontecimentos (...)”*.

No dispositivo de formação que nos propusemos avaliar, a recolha de dados feita através da observação participante recai sobre um grupo, maioritariamente professores, em situação de formação contínua.

“Pessoas que partilham características tais como: idade, raça, sexo, ou posição organizacional (...)” (Bogdan e Biklen, 1994:91), mas que, como advertem os autores, e independentemente desta similaridade de características poder favorecer, por exemplo, a amizade, se conclui que *“as pessoas que as partilham não formam, obrigatoriamente um grupo”*. Na presença desta constatação, *“indivíduos que partilham de uma característica particular, mas que não formam grupo”*, Bogdan e Biklen (1994) advertem para a supremacia do uso da entrevista relativamente à observação participante enquanto forma de abordagem.

Neste estudo em concreto e para a recolha do material empírico a partir da observação participante, foram privilegiadas predominantemente situações de: *trabalho directo com os formandos;*

- *visitas às salas de aula, para trabalho conjunto com as formadoras; momentos formativos de carácter teórico e prático, sem intervenção; encontros com o grupo de formandos para discussão de metodologias, estratégias e actividades didácticas realizadas ou a serem realizadas com e pelos seus tutorados em período de estágio profissional;*
- *conversas casuais de carácter pessoal e profissional, das quais se salientaram sentimentos de satisfação e insatisfação relativos à formação e a tudo o que envolveu o período em questão.*

“É necessário adoptar uma perspectiva que saliente a importância da indagação e o desenvolvimento do conhecimento a partir do trabalho e reflexão dos próprios professores. Isso, implica que os docentes sejam entendidos não como consumidores de conhecimento, mas como sujeitos

capazes de gerar conhecimento e de valorizar o conhecimento desenvolvido por outros. “ (Garcia, 1999: 30)

Das observações realizadas resultou um leque de informações indispensáveis à concretização deste estudo. Muitas dessas observações foram unicamente guardadas em registo mnemónico, ao passo que outras assumiram a forma de escrita - um ou outro registos soltos que recriaram momentos de interacção traduzidos por comportamentos, emoções, sem qualquer representação física - mas que analisados em tempo devido produziram dados facilitadores para a compreensão das situações que se vivenciaram.

Erickson (1989), refere-se à interacção do investigador com as pessoas envolvidas no estudo aquando da realização do trabalho de campo no sentido de informar que é com base nas observações e outros dados que o investigador faz as suas descobertas. Clarifica o uso do termo, afirmando não serem «tanto “descobertas” mas antes “asserções”».

“Asserções” que, segundo o mesmo autor, são “entendimentos bem fundos dentro de nós” podendo ser o resultado de “uma mistura escondida de experiência pessoal, trabalho académico e asserções de outros investigadores” (*ibidem.*)

A observação a que temos vindo a fazer referência, enquadrada e facilitada por uma presença continuada do investigador/observador participante ao longo da formação e traduzida na intenção de conhecer “extensiva” e “intensivamente” a situação de formação em estudo favoreceu a gestão e a adequação da postura do investigador.

A interacção estabelecida com formandos e formadores foi particularmente positiva no sentido de minimizar os efeitos das situações mais constrangedoras vivenciadas em distintos momentos formativos como resultado da instabilidade e descontentamento de alguns formandos.

Esta constatação, traduzida pela reflexão que o investigador faz das suas vivências no contexto de estudo, é teorizada por Cizzotti (1991:79) ao afirmar que:

“O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenómenos atribuindo-lhe significado. O objecto não é um dado inerte e neutro; está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas acções.”

Devemos salientar que a reflexão, enquanto produto da nossa observação é concretizada em Schön em três momentos reflexivos distintos: *reflexão na acção; reflexão sobre a acção e reflexão sobre a reflexão na acção*, momentos reflexivos que nos sugerem alterações na orientação formativa, tanto no seu carácter pedagógico, como pessoal e relacional. Esta possibilidade de alteração já nos havia sido anunciada por Bogdan e Biklen (1994), quando caracterizam por “*natureza flexível, evolutiva e recursiva*” a análise qualitativa com que são tratados os dados da observação e também os processos abertos, flexíveis e adaptáveis mencionados no estudo de caso e referentes a um grande número situações de investigação com a presença de um observador, que pode ser participante.

Retomando o papel/função do observador participante, é importante referir que existem dificuldades decorrentes de se estar implicado num grupo que se vai estudar.

Cientes desta dificuldade, tentámos usar da máxima imparcialidade, isenção e distanciamento crítico ao realizarmos a observação/avaliação, para que *a posteriori* possamos fazer sobre esta uma reflexão efectiva. Este momento que Schön definiria muito bem por *reflexão sobre a acção* e que pressupõe a existência de um momento de reflexão entre o término da acção e a emissão da avaliação que lhe é correspondente, é o que nos permite evoluir no estudo e particularizá-lo na sua individualidade.

Assim, foi mantida em toda a investigação uma aproximação constante ao campo empírico através uma participação/observação de carácter continuado e da recolha de dados através da aplicação dos instrumentos já referenciados (narrativas pessoais e entrevistas de carácter semi-directivo), respectivamente dirigidas a formandos e a formadores de professores.

2.5. ANÁLISE DE CONTEÚDO

Nos nossos dias, a análise de conteúdo é, segundo Vala, *“uma das técnicas mais comuns na investigação empírica realizada pelas diferentes ciências humanas e sociais. (...) Como técnica pode integrar-se em qualquer dos grandes tipos de procedimentos lógicos de investigação e servir igualmente os diferentes níveis de investigação empírica”* (2001:101-104).

Na explanação que Vala (2001:113) faz sobre esta técnica, recorre a conceptualizações de diferentes investigadores das ciências sociais e políticas, a fim de possibilitar ao leitor uma informação suficientemente esclarecedora. Berelson (1952) definiu análise de conteúdo como uma técnica de investigação que permite *“a descrição objectiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto da comunicação”*. Krippendorff (1980) descreve-a como sendo *“uma técnica de investigação que permite fazer inferências, válidas e replicáveis, dos dados para o seu contexto”*.

Ambos os investigadores, independentemente da interpretação / utilização que atribuem a esta técnica, concordam quanto ao facto de se tratar de uma técnica de investigação que, exigindo a maior explicitação de todos os procedimentos utilizados, permite reduzir a subjectividade do investigados. Vala (*ibid.*) num comentário às perspectivas apresentadas, diz acreditar na possibilidade de se estabelecer uma equivalência entre o carácter objectivo e sistémico do primeiro e a validade do segundo.

Para Henry e Moscovici (1968 cit. por Vala) as condições de produção de um discurso são fundamentais, para que não se estude meramente a sua linguagem, mas também a caracterização das suas condições de produção. Desta feita, a análise de conteúdo deve ter como objectivo efectuar inferências numa lógica explícita sobre as características da mensagem inventariadas e sistematizadas. Trata-se, essencialmente, da desmontagem do discurso e a formação de um novo, segundo um processo de localização – atribuição de significado, fruto de uma articulação entre as condições de produção do discurso e as condições de produção da análise.

O resultado final surgirá de uma complexidade de condições de produção, em que o analista escolhe um modelo adequado de forma a fazer inferências sobre uma ou várias dessas condições.

Centradas nesta teorização e reportando-nos ao nosso estudo, o recurso à análise de conteúdo surge-nos da necessidade de interpretação das mensagens inscritas nas narrativas pessoais, 1º instrumento metodológico aplicado e posteriormente, a interpretação do conteúdo dos protocolos das entrevistas de carácter semi-directivo ou semi-estruturadas, dependendo da denominação que lhe atribui o investigador a que ela se refere. Existe no entanto uma particularidade, tal como anteriormente referido: a continuidade e sequência lógica necessárias a este estudo, implicou que a partir de cada instrumento aplicado e dos consequentes resultados obtidos através da análise de conteúdo, fossem identificados temas, categoria e indicadores, que possibilitaram e determinaram a evolução do estudo.

Reproduzindo o já mencionado na introdução deste trabalho e numa primeira fase, utilizando enquanto instrumento metodológico as narrativas pessoais, tivemos por objectivo conhecer e avaliar as representações dos formandos, no que se refere ao seu posicionamento enquanto formandos face ao curso; à metodologia tutorial e ao tutor. Os dados obtidos pela análise de conteúdo das narrativas, referentes aos sujeitos seleccionadas *a posteriori*, conforme referenciado (introdução), serviram de base para a elaboração do guião de entrevista semi-directiva a aplicar aos formandos.

Na etapa subsequente e seguindo o mesmo registo de procedimentos, partir-se-à dos resultados que venham a emergir da análise de conteúdo das entrevistas aplicadas aos formandos para realizar a elaboração do guião de entrevista a aplicar aos formadores.

Concluída a aplicação dos instrumentos, surge a necessidade de produção do **corpus** documental, que, de acordo com estudo em questão, passa pela "adequação entre o tipo de informação contida nos documentos e os objectos de análise" (Vala, 2001:109-110). Esta acção ocorre com a intenção de isolar no **corpus** o que nos interessa.

Bardin, numa referência à constituição do **corpus**, identifica quatro regras, que assumimos ao longo do nosso estudo como que um fio condutor e que se definem por: exaustividade, representatividade, homogeneidade e pertinência. (1979: 97-98).

O mesmo autor esclarece alguns dos princípios, mencionados, nomeadamente "o princípio da homogeneidade (os documentos retidos devem ser homogêneos, referindo-se ao mesmo caso) (...) o princípio da pertinência, no sentido da adequação dos documentos seleccionados para o esclarecimento dos problemas em estudo".

Nesta fase exploratória da investigação, a análise de conteúdo possibilita ao investigador descobrir "ideias e pistas de trabalho" que o auxiliam a "evitar as armadilhas ilusão de transparência", "descobrir o que diz por detrás das palavras, entre as linhas e para lá dos estereótipos" e de certa forma reduzir "a subjectividade das nossas interpretações". (Quivy e Campenhoudt, 1998:81).

À utilização de procedimentos dedutivos, no que se refere ao levantamento das mensagens nos diferentes instrumentos relativas aos objectivos e às questões inicialmente apresentadas, acresce o uso de um procedimento indutivo, que, de acordo com o referido por Vala, permite estabelecer um plano de categorias que releva simultaneamente da problemática teórica e das características

concretas dos materiais em análise, as categorias emergentes (op.cit: 112). Enquanto finalidade, a análise de conteúdo propõe-se realizar inferências com base numa lógica explícita e partindo de mensagens cujas características foram inventariadas e sistematizadas.

Como podemos verificar, as distintas fases desta investigação têm por objectivo: aprofundar e/ou clarificar algumas questões decorrentes e/ou inerentes às várias fases da investigação e que, conseqüentemente, se reportam aos objectivos inicialmente definidos, numa tentativa de resposta às questões levantadas. Para esta execução, recorreu-se ao uso de uma estratégia qualitativa, orientada e conduzida pelo rigor, validade e carácter fidedigno que se pretende dar ao estudo.

A hierarquização dos objectivos foi outro dos procedimentos aplicados à investigação empírica. Num primeiro nível, deve ser feita uma descrição tão exhaustiva quanto possível do acontecimento, a que se seguirá a organização e a classificação de toda a informação. Na análise correlacional, o investigador procura estabelecer associações entre as variáveis, podendo ou não dispor de um plano preciso de hipóteses.

Nesta execução, é aplicada a técnica de análise de conteúdo ao material produzido enquanto **corpus**, e sobre este o investigador deverá questionar-se acerca da:

- Frequência com que ocorrem determinados objectos, o que é que acontece e o que é importante;
- Características que são associadas aos diferentes objectos, o que é avaliado e como;
- Estrutura de relação entre objectos (associação e dissociação).

A tentativa de que o estudo se oriente de acordo com as questões que lhe deram origem remete o investigador para a análise e interpretação dos dados recolhidos. Numa primeira fase, serão evidenciados os temas orientadores do estudo, e, em seguida, a construção de um sistema de categorias que poderá ser feito *a priori* e /ou *a posteriori*.

No caso concreto deste estudo aplicam-se os dois sistemas. *A priori* são utilizadas as categorias que advêm dos objectivos/questões inicialmente enunciados e *a posteriori*, os decorrentes da análise de conteúdo realizada a partir do discurso dos inquiridos.

Numa tentativa de clarificação do conceito de categoria, encontrámos em Hagenraad (1984 cit. por Vala) a categoria como elemento chave do código do analista. Neste sentido, o termo chave da categoria representa a significação central do conceito; logo, a inserção de um segmento do texto na mesma, implica a existência de indicadores pertencentes a essa categoria.

Bardin refere-se às categorias designando-as por “boas e más categorias” e atribui às “boas” qualidades como “exclusão mútua”, “homogeneidade”, “pertinência”, “fidelidade” e “produtividade” (op. cit.119,120).

Seguindo as palavras de Bardin (1979) no que se refere à produção de “boas categorias” e para além do já referido, exige-se das mesmas uma garantia de validade interna (assegurar que todas as unidades de registo podem ser inseridas numa categoria), exaustividade e exclusividade, ou seja, garantir que a mesma unidade de registo só pode ser incluída numa categoria.

A tarefa de definição de categorias foi para nós um trabalho árduo, podendo mesmo afirmar-se como a mais difícil e morosa das etapas desta investigação. A responsabilidade de respeitar critérios de exaustividade, rigor e validade,

entre outros, foi uma preocupação sempre presente que se nos impôs através de um constante questionamento e tentativa de melhoria.

Conseguida a definição das categorias e a sua divisão em subcategorias, processo pelo qual se subdividem e particularizam características das categorias, chegámos às unidades de registo, consideradas como o mais reduzido segmento do discurso dotado de sentido próprio (Bardin, 1979).

Por *unidade de registo* entende-se igualmente “ o elemento de significação a codificar, a classificar ou seja, a atribuir a uma dada categoria “ (p.114).

O recorte das unidades de registo neste estudo, sendo estas “*unidades de registo semânticas ou temáticas*” (ibidem), também classificadas de “*unidades de sentido ou de significação*” (ibidem), é feito a partir das palavras e /ou expressões que traduzem “*uma só ideia do emissor da mensagem, pode estar expressa por uma só frase, por duas ou mais frases articuladas, ou por uma parte de uma frase*” (ibidem). Há situações em que a ideia do entrevistado se reduz a uma única palavra; aí, deverá “*o analista restaurar a frase que expressa a ideia de que com essa palavra única o locutor quis exprimir, antes de proceder ao registo dessa unidade numa dada categoria, a fim de que o sentido que essa palavra única tem não se perca*” (ibidem).

Partindo das unidades de registos, normalmente em grande número, o investigador constrói, com base em inferências, indicadores, estes sempre num número muito mais reduzido do que as unidades de registo. Agrupam-nos por similaridade de sentido ou de significação, o que facilita a organização, apresentação e interpretação dos dados.

A organização e sequência dadas ao trabalho apresentado, pretendem que o investigador possa assegurar, a si e aos seus leitores, que a validade está presente em todas as etapas da análise de conteúdo e que a fidelidade deste estudo é garantida, salvo situações em que o conteúdo possa ser susceptível a interpretações diversas. Referimo-nos, especificamente, a inter-codificadores (dois codificadores ao analisarem o mesmo chegam a resultados diferentes) e intra-codificadores (os mesmos critérios podem não ser utilizados igualmente pelo mesmo codificador ao longo do estudo).

3 - APRESENTAÇÃO DOS INQUIRIDOS

3.1. Fases preliminares à escolha dos inquiridos

Antes que a selecção tivesse sido feita, os formandos foram questionados no sentido de percebermos se estariam voluntariamente disponíveis para participar neste estudo.

A adesão do grupo foi de quase 100%, com algum espanto nosso e dos formadores que, unanimemente, compartilharam da mesma estranheza. Segundo informações obtidas dos formadores relativas a diferentes propostas lançadas, a adesão do grupo esteve sempre longe de ser a desejada. Podemos até reforçar, com base em comentários dos formadores, que, quando se referiam a propostas de trabalho lançadas ao grupo, utilizavam a ironia com afirmações como:

“ os formandos tiveram de ser voluntariamente obrigados a participar. “
(Formadores do Curso, 2007)

Em síntese, os formandos revelaram interesse pelo estudo em questão, levantaram questões várias e até se propuseram participar diferenciadamente. Sugeriram que fizéssemos uma troca/ partilha de “Saberes” entre as investigações que iam fazendo e as que estávamos a fazer. Alegaram que o cruzamento de informações sobre tutoria, oriundas de investigações com diferentes propósitos (o seu e o nosso), mas com uma finalidade única, traria certamente mais-valias para ambas as partes, visto que era objectivo comum clarificar os conceitos de tutor e tutoria numa perspectiva educativa/formativa. A disponibilidade inicial dos formandos foi para nós facilitadora, mas por outro lado levantou-nos uma questão: como seleccionar os sujeitos, sem melindrar os restantes elementos que tão prontamente se haviam disponibilizado?

Partindo de necessidades inerentes ao estudo em questão, clarificámos com o grupo o propósito do nosso estudo e a pertinência da opção que precisávamos de fazer, agradecendo o contributo que se haviam prontificado a dar.

Independentemente desta determinação, mantivemos activa a ideia da partilha de informação sugerida pelo grupo e acordámos pensar sobre formas de o fazer, agendando essa decisão para alguns dias depois.

3.2. Caracterização dos sujeitos entrevistados

O grupo sobre o qual o nosso estudo incide é constituído por formandos do curso **ORIENTAÇÃO PEDAGÓGICA ACOMPANHAMENTO E AVALIAÇÃO NA FUNÇÃO DE TUTOR DE FORMAÇÃO**, que são maioritariamente professores, 14 num total de 16, sendo os não-docentes uma psicóloga clínica e uma licenciada em História da Arte.

Os sujeitos em estudo, num total de seis professores, detêm formação inicial em diferentes níveis de ensino e áreas disciplinares (Ensino básico-1º ciclo; Línguas e Literaturas Modernas - Estudos Portugueses; História; Física e Química; Biologia e Geografia), com tempos de serviço entre um ano e três anos e meio.

No quadro que se segue, apresentamos os sujeitos entrevistados, com dados que reportam se Março de 2007:

Entrevistados	Sexo	Idade	Formação Inicial	Tempo de Serviço
A	Feminino	26	Biologia	1 ano e meio
B	Feminino	40	Línguas e Literaturas Modernas, Estudos Portugueses.	2 anos e meio
C	Feminino	29	História na área Científica e via Ensino	2 anos
D	Feminino	27	Física e Química.	1 ano
E	Feminino	29	Geografia na variante de ensino	3 anos
F	Feminino	33	Ensino Básico - 1º Ciclo.	3 anos e meio

A selecção dos sujeitos foi intencional e visa, tanto quanto possível, contemplar a heterogeneidade dos diferentes níveis de ensino e áreas disciplinares através da opinião dos professores que as representam. Esta escolha permitir-nos-à, simultaneamente, conhecer se face a uma e mesma realidade formativa as avaliações dos formandos em questão são ou não coincidentes e porquê.

Capítulo I V – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

1ª Etapa: NARRATIVAS PESSOAIS

APRESENTAÇÃO E INTERPRETAÇÃO DE RESULTADOS

A análise de conteúdo realizou-se obedecendo aos procedimentos abertos. Após uma leitura flutuante e integral das narrativas, tomámos conhecimento dos discursos dos inquiridos. O registo das suas representações reportou-nos à realidade de cada um e de todos, permitindo que tivéssemos uma perspectiva geral do que estava a ser vivenciado e sentido pelos mesmos e *"obter provas detalhadas de como as situações sociais são vistas pelos actores e quais os significados que vários factores têm para os participantes"* (Angell, 1945 cit. por Bogdan e Biklen, 1994: 177), dando resposta ao objectivo a que nos propusemos nesta fase da investigação.

A partir da análise e interpretação dos dados chegámos aos resultados da primeira fase deste estudo metodológico. No sentido de poder tornar mais clara a leitura dos resultados obtidos, apresentamo-los sob a forma de quadros e fundamentamo-los descritivamente, visto que este momento *«diz respeito essencialmente ao significado das coisas, ou seja, ao “porquê” e ao “o quê”»* (Bogdan e Biklen, 1994).

O quadro nº1 pretende sugerir uma visão panorâmica geral e sintética dos resultados a que análise qualitativa nos permitiu chegar, fazendo unicamente referência às categorias e sub-categorias. Os restantes quadros, numa perspectiva mais específica e detalhada, referem-se separadamente a cada uma das categorias encontradas com as respectivas sub-categorias e unidades de registo correspondentes.

Neste contexto, definimos as 7 categorias, que assumem a designação de: *Expectativas dos formandos em relação ao curso, no início do mesmo; Concepções dos formandos acerca da Tutoria, no início do curso; Papel do tutor: representações prévias dos formandos, à entrada do curso; Papel do tutor: representações dos formandos 4 semanas após o início do curso; Papéis assumidos pelo tutor; Atribuição causal da mudança de representações e experiências passadas de desempenho de funções de tipo tutorial.*

Quadro nº 1

Quadro de síntese da análise de conteúdo das narrativas pessoais

CATEGORIAS	SUB-CATEGORIAS
Expectativas dos formandos em relação ao curso, no início do mesmo	<i>Expectativas vagas</i>
	<i>Expectativas relacionadas com o desenvolvimento de competências</i>
Concepções dos formandos acerca da Tutoria, no início do curso	<i>Associação com o domínio cognitivo</i>
	<i>Associação com a vocação profissional</i>
	<i>Ausência de concepções prévia</i>
Papel do tutor: representações prévias dos formandos, à entrada no curso	<i>Perspectiva jurídica</i>
	<i>Perspectiva pedagógica</i>
	<i>Indefinição de conceito</i>
Papel do tutor: representações dos formandos 4 semanas após o início do curso	<i>Construção do conceito de tutor possibilitada pela formação</i>
	<i>Funções do tutor no domínio cognitivo</i>

	<i>Funções do tutor no domínio afectivo e relacional</i>
	<i>O tutor enquanto supervisor</i>
	<i>O tutor enquanto mediador</i>
Papéis assumidos pelo tutor	<i>Características básicas para ser bom tutor</i>
	<i>Complexidade do papel de tutor</i>
	<i>Multiplicidade de papéis</i>
	<i>Confusão de papéis: professor – tutor</i>
Atribuição causal da mudança de representações	
Experiências passadas de desempenho de funções de tipo tutorial	

Relativamente à primeira categoria: **Expectativas dos formandos em relação ao curso no início do mesmo**, esta contém as referências que os inquiridos fazem relativamente às suas expectativas iniciais respeitantes ao curso. É notório, pelas duas sub-categorias criadas: “expectativas vagas” e “expectativas relacionadas com o desenvolvimento de competências” que a opinião dos formandos assume dois caminhos, por um lado o desconhecimento, traduzido por não terem formulada nenhuma ideia em concreto sobre o curso e, por outro lado, a centralização das suas expectativas em competências a desenvolver e adquirir, mas sem qualquer definição e/ou especificação.

Nesta indefinição referem ter existido uma motivação inicial e consideram haver uma relação entre este curso e a base da sua formação inicial. Estes resultados levam-nos a inferir que à entrada do curso os formandos soubessem muito pouco acerca da tutoria e dos conteúdos do próprio curso.

Quadro nº 2

1ª categoria: **Expectativas dos formandos em relação ao curso no início do mesmo**

SUB-CATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO	U.C.
<i>Expectativas vagas</i>	- Não tinha muito bem a certeza do que era, e para o que me era útil	E3
<i>Expectativas relacionadas com o desenvolvimento de competências</i>	- Pensei que estivesse relacionado com a base pedagógica do meu curso	E3
	- Desenvolver e adquirir mais competências	E3
	- Inicialmente (...) tive expectativas que me motivaram	E6

A 2ª categoria: **Concepções dos formandos acerca da Tutoria no início do curso**, reporta-nos a 3 níveis de classificação definidos pelas sub-categorias: ***Associação com o domínio cognitivo, Associação com a vocação profissional e Ausência de concepções prévias***. As concepções dos inquiridos acerca da tutoria manifestam ser superficiais e pouco claras. Os formandos limitam-se a fazer referência a funções e acções muito particularizadas e até inconsistentes. Mesmo nas declarações mais específicas “Apoyo criado para auxiliar os alunos com dificuldades de aprendizagens no

sentido de superarem as suas dificuldades”, a concepção afigura-se elementar no que se refere às funções do tutor.

Quadro nº 3

2.^a Categoria: **Concepções dos formandos acerca da Tutoria no início do curso**

SUB-CATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO	U.C.
Associação com o domínio cognitivo	- A tutoria estava associada apenas ao domínio cognitivo E1	E1
	- Apoio criado para auxiliar os alunos com dificuldades de aprendizagens no sentido de superarem as suas dificuldades E1	E1
Associação com a vocação profissional	- Ideia que (...) a tutoria (...) se relacionaria com a minha vocação profissional de docente, (...) sinónimos	E6
Ausência de concepções prévias	- o conhecimento que tinha era realmente muito superficial	E3
	- A ideia que tinha sobre (...) tutoria não era clara.	E6
	- No campo da educação não tinha qualquer conhecimento	E3

A 3.^a categoria: **Papel do tutor: representações prévias dos formandos à entrada no curso** divide-se em 3 sub-categorias: ***Perspectiva jurídica***, ***Perspectiva pedagógica*** e ***Indefinição de conceito***. Tal como na categoria anterior, as representações dos formandos revelam pouca consistência, sendo no entanto a *perspectiva jurídica* a que maior significado tem, pois é nela que se inserem os conhecimentos da maioria dos inquiridos. A *perspectiva pedagógica* remete unicamente para o acompanhamento do estudo. A sub-categoria *Indefinição de conceito* revela o desconhecimento dos formandos acerca da figura do tutor.

Quadro nº 4

3.^a categoria: **Papel do tutor: representações prévias dos formandos à entrada no curso**

SUB-CATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO	U.C.
<i>Perspectiva jurídica</i>	- tutor como sendo um indivíduo responsável por outro, em termos jurídicos	E2
	- Em termos jurídicos, por ex uma criança que estava a ser vítima de maus tratos (...) entregue a uma tutor que olhasse por ela, que a orientasse	E2
	- Em termos jurídicos: indivíduo que representa e que seria responsável por esse alguém	E3
<i>Perspectiva Pedagógica</i>	- Pensei que estivesse relacionado com a base pedagógica do meu curso	E3
<i>Indefinição de conceito</i>	-Não trazia uma ideia muito exacta do que era o tutor	E2
	- Trazia uma ideia (...) incompleta [tutor]	E2

Na 4.^a categoria: **Papel do tutor: representações dos formandos 4 semanas após o início do curso**, são relevantes as alterações apontadas pelos inquiridos relativamente ao conceito de Tutor. Numa perspectiva temporal e comparativamente com o discurso dos inquiridos aquando da referência a este conceito no início do curso é manifesta a evolução no seu conhecimento. Passaram de uma concepção de tutor básica e vaga para uma concepção alargada, discriminada, com definição de características, funções, papéis e até sujeita a uma avaliação de desempenho.

As 6 sub – categorias criadas com base nas representações dos formandos: *Construção do conceito de tutor possibilitada pela formação; Funções do tutor no domínio cognitivo; Funções do tutor no domínio afectivo e relacional; O tutor enquanto supervisor; O tutor enquanto mediador; Características básicas para ser bom tutor; Complexidades do papel de tutor revelam esta evolução.*

Na 1.^a sub – categoria, os inquiridos manifestam ter um conhecimento mais claro e aprofundado sobre a figura, papéis e actuação do tutor e até da relação entre si e o tutor.

Na 2.^a sub – categoria particularizam-se as *funções do tutor no domínio cognitivo*. As diferentes considerações apresentadas referem-se a respostas que o tutor deverá dar às necessidades do formando e centram-se no acompanhamento, orientação e supervisão do formando/tutorando na construção de conhecimento e no respeito pelo ritmo individual, interesses e valores.

A 3.^a sub-categoria remete-nos para o *domínio afectivo e relacional* das funções do tutor, onde é manifesto o ambiente desejado pelos formandos/professores para a prática da educação/formação. Neste encadeamento, surge-nos representativamente o comentário de que “*ensinar é antes de mais um acto de amor*”. Parece-nos neste momento poder inferir que as apreciações feitas por estes formandos se traduzem na sua prática pedagógica enquanto professores e/ou nas pretensões relacionais a que aspiram. Nesta perspectiva, referem a necessidade do Tutor estabelecer com o tutorando uma relação estreita, de amizade, confiança e enquanto confidente, de criar um ambiente empático, calmo, harmonioso com o tutorando e toda a comunidade educativa, sendo disponível, presente e fazendo parte da vida do tutorando. Em suma, acompanhar e orientar no sentido de satisfazer as necessidades do tutorando, não dando respostas mas ajudando a encontrar o caminho para que este consiga alcançar os seus objectivos.

A 4.^a sub-categoria caracteriza as *funções do tutor enquanto supervisor*, atribuindo-lhe a competência de adequar, reformular e inovar as estratégias a utilizar, tendo em vista cada tutorando. Neste papel, cabe ao supervisor avaliar todo o processo por si supervisionado, monitorizando a sua intervenção – acção. No âmbito do processo educativo, a supervisão feita pelo tutor deverá ser ampla e integrada, mobilizando conhecimentos a nível pessoal e interpessoal por via relacional e desenvolvendo competências cognitivas.

Na 5.^a sub-categoria especificam-se as *funções do tutor enquanto mediador*. Nesta acção, o tutor medeia o processo de aprendizagem dos alunos fazendo a ligação entre formandos/formadores/escola/instituição/trabalho/família e levando a cada um dos intervenientes a informação necessária. A sua intervenção exige capacidades e competências que se traduzem na ponte que estabelece com o formando, na sua postura positiva, amiga, paciente e dialogante, assim como na gestão de problemas e conflitos.

Na 6.^a sub – categoria são definidas as *Características básicas para ser bom tutor*, que se reportam ao seu papel, funções e acção. Ao seu papel é atribuída a necessidade de fazer/ter um conhecimento prévio e realista da vida do tutorando, facilitando-lhe a aquisição de competências e o despiste e articulação entre necessidades educativas e respectivas respostas. A sua acção deverá possibilitar a opção entre as hipóteses credíveis e o encaminhamento do tutorado.

A 7.^a sub – categoria refere-se à *Complexidade do papel de tutor*, papel que assume uma vertente relacional, pedagógica e profissional. Esta complexidade traduz-se na necessidade de um relacionamento que permita conhecer, acompanhar e orientar o formando, propondo-lhe soluções pedagógicas e de trabalho.

Quadro nº 5

4.^a categoria: **Papel do tutor: representações dos formandos 4 semanas após o início do curso**

SUB-CATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO	U.C.
Construção do conceito de tutor possibilitada pela formação	-Tenho uma visão mais ampla sobre o que é um tutor	E1
	- Tenho uma visão mais ampla sobre (...) seu papel numa instituição	E1
	- Tipo de problemas/questões poderá enfrentar no seu dia-a-dia [tutor]	E1
	- a ideia inicial não corresponde com a ideia que tenho actualmente (...) papel do tutor	E6
	- Pode parecer muito genérico o papel de tutor	E6
	-Tutores (...) somos nós.	E4
Funções do tutor no domínio cognitivo	- para caracterizar essa personagem salienta-se: acompanhamento a orientação e a supervisão (tutor)	E6
	- Cabe ao tutor criar condições propícias para construção de novos conhecimentos	E2
	- Numa 1. ^a fase levantamento de necessidades do seu tutorando, para posteriormente poder agir em conformidade	E2
	- Não pode esquecer os seus conhecimentos (...) que tem de transmitir ao tutorando	E3
	- acompanhar os formandos/ tutorandos, desencadeando a reflexão numa perspectiva global	E6
	- constrói o conhecimento com base nas necessidades, interesses e valores de cada um [tutorando]	E6
	- constrói o conhecimento respeitando (...) ritmos e capacidades [do tutorando]	E6
	- Funções que o tutor desempenha (...) orientação do aluno no processo de ensino- aprendizagem	E6
Funções do tutor no domínio Afetivo e relacional	- Tentei ser tutor (...) porque acredito que ensinar é antes de mais um acto de amor	E4
	- Ser tutor (...) aproximo-me do aluno/formando/tutorando	E4
	- Ser tutor (...) porque gosto de ir ao encontro do outro	E4
	- Cabe ao tutor criar um ambiente de empatia com o tutorando	E4
	- Estreitamento de relações tutor - tutorando	E2
	- Acompanhar o seu tutorando	E2
	- ele orienta-os para uma possível resposta [tutorandos]	E2
	- Não dá receitas mas pistas, para que os seus tutorandos (...) as possam seguir	E2

	- O tutor não dá receitas mas pistas (...) com vista a superar a dificuldade com que se viu confrontado [tutorando]	E2
	- tem que criar (...) relação de afecto, amigo e confidente com o tutorando	E3
	- O tutor deve conseguir conquistar a confiança do tutorando	E5
	- o papel de tutor deve-se desenvolver num ambiente harmonioso entre tutor e tutorando	E5
	- o papel de tutor deve-se desenvolver num ambiente harmonioso entre (...) toda a comunidade educativa	E5
	- O tutor acompanha-nos	E4
	- O tutor está sempre presente	E4
	- O tutor (...) parte integrante da nossa vida	E4
O tutor enquanto supervisor	- A estratégia utilizada pelo tutor pode não ser a mais adequada para o tutorando (...) há necessidade de reformular e inovar , ou melhorar as estratégias que utiliza	E2
	- Deve avaliar todo o processo	E2
	- Monitorizar a sua intervenção – acção	E2
	- O tutor supervisiona desenvolvendo uma visão ampla e integrada de todo o processo educativo	E4
	- O tutor supervisiona (...) o processo educativo ao nível interpessoal	E4
	- O tutor supervisiona (...) o processo educativo (...) mobilizando o conhecimento de si na relação com o outro	E4
	- O tutor supervisiona (...) o processo educativo activando competências a nível cognitivo	E4
O tutor enquanto mediador	- Faz a ponte entre o conhecimento que detém e o tutorando	E2
	- mediação(...) ligação que o tutor estabelece entre (...) formandos /formadores, escola/instituição, trabalho/família	E6
	- A mediação (...) exige grandes capacidades e competências (do tutor)	E6
	- A mediação (...) exige (...) diálogo, gestão de problemas e conflitos, ser amigo , positivo, paciente	E6
	- Apercebendo-me do que se passa com o tutorando, faz passar essa informação (...) aos professores da escola, aos pais	E3
	- Mediador do processo de aprendizagem dos alunos	E2
Características básicas para ser bom tutor	- para que o papel do tutor seja bem desenvolvido(...)é necessário que este faça um conhecimento prévio da vida do tutorando	E5
	- para que o papel do tutor seja bem desenvolvido (...)é necessário que este faça um conhecimento (...) realista da vida do tutorando	E5
	- O tutor deve (...) facilitar-lhe o percurso e a aquisição de competências (ao tutorando)	E5
	- funções que o tutor desempenha (...)permite um rol de actividades fundamentais	E6
	- actividades fundamentais (...)detectar dificuldades, necessidades especiais e articulá-las com respostas educativas adequadas	E6
	- a sua acção permite encaminhar	E6
	- a sua acção permite optar dentro de um conjunto de hipóteses credíveis	E6
Complexidade do papel de tutor	-papel do tutor (...) a complexidade relaciona-se com (...) arranjar soluções pedagógicas	E6

	-papel do tutor (...) a complexidade relaciona-se com (...)criar-lhe valências para as situações de trabalho	E6
	-papel do tutor (...) a complexidade relaciona-se com (...) conhecer o tutorando para permitir acompanhá-lo, orientá-lo	E6

Na 5.^a categoria: **Papéis assumidos pelo tutor**, o tutor, pela multiplicidade de papéis e/ou funções que lhe são atribuídas, ou que se desejam que assuma, suscita alguma indefinição na conceptualização da sua verdadeira intervenção. Neste enquadramento foram definidas duas sub-categorias: **Multiplicidade de papéis e Confusão de papéis: professor – tutor**, que traduzem a existência de ainda alguma confusão relativamente a esta figura.

A 1.^a sub – categoria refere-se à *Multiplicidade de papéis* que o tutor assume, nos quais se especifica ser também um docente e até o docente desejado, conselheiro, supervisor, amigo, orientador, educador, um bom ouvinte. Em suma, a figura desejada no contexto de ensino-aprendizagem.

Na 2.^a sub – categoria *Confusão de papéis: professor – tutor* são mencionados indicadores que contribuem para juntar e/ou separar estes dois papéis. Distingue-se o docente em relação ao tutor através da maior quantidade de alunos e consequentemente menos tempo para os mesmos de que o docente dispõe, o que por si só dificulta o ensino personalizado.

Referem-se questões de ordem social, cultural, atitudinal, entre outras, que condicionam o docente enquanto tutor.

Quadro nº 6

5^a categoria **Papéis assumidos pelo tutor**

SUB-CATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO	U.C.
Multiplicidade de papéis	- Um tutor é quase um docente	E4
	- O tutor é o docente que queremos para sempre	E4
	- É um conselheiro	E2
	-Intervém em muitos domínios	E3
	- Tem que desempenhar uma série de papéis (professor, amigo, orientador, educador, etc,...)	E3
	- a sua acção permite intervir como conselheiro	E6
	- O tutor é o amigo	E4
	- O tutor orienta-nos	E4
	- O tutor supervisiona	E4
	- O tutor é o amigo que sabe ouvir	E4
	- O tutor indica-nos os muitos e diferentes caminhos	E4
Confusão de papéis: professor – tutor	- Ter distinguido o docente do tutor	E4
	- prefiro continuar a estabelecer laços contíguos entre o docente e o tutor	E4
	- Falta de tempo(...) agravada pela quantidade de alunos (professor)	E4
	- Falta de tempo (...) agravada pela perspectiva de grupo, que muitas vezes dificulta o ensino personalizado que se advoga	E4
	- Questões, sociais, culturais, atitudinais e outras que condicionam o docente enquanto tutor	E4

Na 6.^a categoria, **Atribuição causal da mudança de representações**, especificam-se os elementos que possibilitaram as mudanças nas

representações dos formandos, e que são definidos por estes como sendo: documentos facultados, reflexões, pesquisas, falar sobre tutoria; os módulos, objectivos programáticos e conteúdos do curso.

Quadro nº 7

6ª categoria: **Atribuição causal da mudança de representações**

UNIDADES DE REGISTO	U.C.
- documentos que nos foram facultados	E1
- reflexões que fomos fazendo	E1
- pesquisa para o trabalho de grupo	E1
- falar sobre tutoria	E1
- Com os módulos, objectivos programáticos e conteúdos, que até agora fui assimilando	E6

Na 7.ª categoria abordámos as **Experiências passadas de desempenho de funções de tipo tutorial os formandos.** Nesta categoria, grande parte das referências feitas pelos inquiridos reporta à sua actividade em contexto de prática pedagógica e às experiências vivenciadas. Afirmam terem sido professores e tutores em simultâneo, mantendo um contacto mais próximo com os alunos e restantes intervenientes no processo de ensino-aprendizagem, reflectindo sobre necessidades e respostas inerentes aos alunos e especificamente enquanto desempenhavam cargos de direcção de turma e/ou leccionavam formação cívica.

Quadro nº 8

7ª categoria: **Atribuição causal da mudança de representações**

UNIDADES DE REGISTO	U.C.
-Experiência da escola onde leccionei o ano transacto	E1
- Durante o meu percurso profissional(...) acabei por desempenhar muitas das tarefas inerentes ao tutor	E1
- quando exerci o cargo de directora de turma	E1
-quando (...) leccionei a disciplina de formação cívica, pois tinha um contacto mais próximo com os alunos	E1
- mantendo uma relação mais próxima com os restantes intervenientes no processo de ensino-aprendizagem	E1
- reflexão conjunta de modo a alcançar os objectivos traçados	E1
- resolução de problemas detectados em cada aluno em particular	E1
- por diversas vezes realizei actividades deste âmbito [tutorial]	E6
- em consonância com a actividade de professora também tinha a de tutora	E6
- Como docente (...) tentei ser tutor	E4

Em síntese, pode inferir-se que:

- Os alunos apresentam à entrada do curso e no momento em que esta reflexão foi levada a cabo algum desconhecimento quanto ao referencial do curso em que são formandos;
- Manifestam algumas expectativas, mas pouca motivação e algum desencantamento;

- Os termos tutor e tutoria são ainda conceitos pouco claros e remetem, numa fase inicial, para uma perspectiva unicamente jurídica, no âmbito do acompanhamento e auxílio de crianças especificamente na área do estudo;
- No que se refere ao tutor há uma notória evolução no conceito desenvolvido pelos formandos, constatada pela especificação dos diferentes domínios de intervenção do tutor enunciados pelos formandos;
- Os formandos reportam à sua prática profissional e às necessidades sentidas enquanto docentes e estudantes, o que para a maioria diz respeito a um passado muito próximo, a definição das competências desejáveis para o tutor;
- É notória a preocupação dos formandos no que se refere à complexidade da tarefa de ser tutor e, acima de tudo, à multiplicidade de papéis que assume;
- Atribuem a documentos vários, ao conteúdo dos módulos e a algumas estratégias, a justificação para as suas mudanças de representações;
- Remetem as suas experiências do tipo tutorial à sua prática pedagógica e paralelamente à sua função docente.

2.ª Etapa: ENTREVISTAS AOS FORMANDOS

Com o objectivo de enquadrar a análise de conteúdo das entrevistas, que é uma análise temática, apresentamos os três temas que pautaram esta investigação. Primeiramente analisamos as representações dos formandos relativamente aos conceitos de Tutor e Tutoria, decorridos 3 meses de formação; de seguida abordamos o tema da acção de formação quanto aos aspectos que nos permitem fazer a avaliação da mesma. Por último, debruçamo-nos sobre os efeitos pessoais e profissionais decorrentes da formação adquirida.

1.º Bloco temático

Representações dos formandos relativamente aos conceitos de Tutor e Tutoria, decorridos 3 meses de formação.

Dentro deste tema, definimos cinco categorias de análise que considerámos de relevância para fazer face aos objectivos propostos por esta investigação que são, respectivamente: *Alteração das representações dos formandos relativamente aos conceitos de Tutor e Tutoria, decorridos três meses de formação*; *Elementos explicativos das alterações nas representações*; *Concepções acerca das vantagens do trabalho em Tutoria*; *Experiências profissionais anteriores no desempenho de funções de tipo tutorial*; *Caracterização do Tutor- Ideal*.

Quadro n.º 9

Quadro síntese da análise de conteúdo às entrevistas aos formandos

1.º Tema: Representações dos formandos relativamente aos conceitos de Tutor e Tutoria, decorridos 3 meses de formação.

CATEGORIAS	SUB-CATEGORIAS
Alteração das representações dos formandos relativamente aos conceitos de Tutor e Tutoria, decorridos 3 meses de formação;	<i>Alterações ligeiras;</i>
	<i>Alterações significativas;</i>
	<i>Não houve alterações;</i>
Elementos explicativos das alterações nas representações;	<i>Elementos/conteúdos teóricos</i>
	<i>Elementos teórico-práticos</i>
Concepções acerca das vantagens do trabalho em Tutoria;	<i>Domínio académico</i>
	<i>Domínio afectivo-relacional</i>
Experiências profissionais anteriores no desempenho de funções de tipo tutorial;	<i>Experiência professor/tutor</i>
	<i>Ausência de experiência</i>
Caracterização do Tutor- Ideal	<i>Tutor na dinâmica pedagógica</i>
	<i>Tutor na dinâmica inter-relacional</i>

No respeitante à 1.^a categoria: **Alteração nas representações dos formandos relativamente aos conceitos de Tutor e Tutoria decorridos 3 meses de formação,** o tratamento dos dados fornecidos pelas entrevistas realizadas, permitiu-nos criar 3 subcategorias que denominámos como: *alterações ligeiras; alterações significativas; não houve alterações.*

Quadro nº 10

1.^a Categoria: **Alterações das representações os formandos relativamente aos conceitos de Tutor e Tutoria, decorridos 3 meses de formação;**

SUB-CATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO	Fi
<i>Alterações ligeiras</i>	- "...ligeiramente, porque eu como directora de turma e como responsável por leccionar formação cívica, já exerci funções de tutora". (E1)	1 –
		E1
<i>Alterações significativas;</i>	- "...a ideia que tenho neste momento é que um tutor será um formador ou um professor mas que faz um acompanhamento muito mais individualizado..." (E2)	3 –
		E2
	- "Sim modificaram-se...fiquei a saber que o tutor tem um papel diferente..." (E3)	E3
	- "...claro que a minha noção se modificou. A tutoria abarca muitas coisas..." (E4)	E4
<i>Não houve alterações;</i>	- "...não houve modificação...porque não sabia o que era tutor". (E5)	2 –
		E5
	- "...eu não diria que se modificaram porque eu não tinha bem a noção do que é a tutoria portanto não se modificaram. Fiquei foi a conhecer..." (E6)	E6

- Em suma, podemos concluir deste quadro de análise que, relativamente ao 1.º tema e às sub-categorias analisadas, o curso de formação desempenhou um papel bastante relevante para reforçar, modificar as representações que os formandos tinham acerca dos conceitos propostos ou para que comesçassem a construir essa representação.

Relativamente à 1.^a sub-categoria, verificámos que das seis entrevistadas, apenas uma refere uma *ligeira alteração* nas suas representações sobre o conceito de Tutor e Tutoria. Justifica esta ligeira mudança invocando a sua

experiência profissional anterior, onde segundo a própria de algum modo já exerceu funções de tutora.

“...ligeiramente, porque eu como directora de turma e como responsável por leccionar formação cívica, já exerci funções de tutora”. (Paula E1)

A entrevistada parece não concordar com o modo como a Tutoria é muitas vezes posta em prática e afirma mesmo ter *“conhecimento de algumas situações em que a tutoria se limita a dar aulas de apoio”*. Avança ainda dizendo, que *“um tutor tem que ser mais que um professor de explicações”* (ibidem). Esta formação desempenhou um papel fundamental no reforço das suas ideias anteriores bem como na aquisição e aperfeiçoamento de outras. Neste momento acredita que um tutor actua mais no *“domínio do relacionamento inter-pessoal e dos laços que consegue criar”* e que são *“necessários para conseguir fazer um acompanhamento mais correcto do aluno/tutorando”* de modo a atingir com sucesso os objectivos traçados.

Quanto às restantes entrevistadas, afirmam que houve *alterações significativas* ao nível dos conceitos.

De conceitos vagos e estritamente jurídicos, passaram a ter noções mais estruturadas. Actualmente têm a noção de que acção tutorial deve privilegiar a individualidade e as características específicas de cada aluno.

“...a ideia que tenho neste momento é que um tutor será um formador ou um professor mas que faz um acompanhamento muito mais individualizado do aluno que será o tutorando. Numa turma um tutor será aquele que está mais atento às dificuldades do seu tutorando e tenta orientá-lo no sentido que ele possa superar as suas próprias dificuldades e deste modo evoluir a nível pessoal e académico”. (Alexandra E2)

“...claro que a minha noção se modificou. A tutoria abarca muitas coisas, mais do que propriamente o ser professor, porque professor está mais centralizado numa determinada disciplina enquanto na tutoria, fazemos um trabalho mais disperso, a nível de acompanhar o formando, a nível de supervisioná-lo, ajudá-lo... há uma maior atenção recaída sobre o tutorando”. (Sara E4)

É ainda atribuída importância à implicação de diferentes actores, nomeadamente a família e a comunidade e também intervenientes no processo educativo.

“Sim modificaram-se... fiquei a saber que o tutor tem um papel diferente, nomeadamente tem de fazer o acompanhamento de alunos, professores e tentar relacionar todo o contexto escolar e familiar dos alunos, de forma a que os integre na escola”. (M^a João E5)

Por fim, duas entrevistadas afirmam que não sentiram modificações pelo facto de desconhecerem os conceitos à entrada para o curso. Mesmo não havendo nenhuma ideia inicial, assumem que as suas representações se foram alterando à medida que iam adquirindo conhecimentos e atribuem essas

alterações a um processo de construção progressivo de conhecimento sobre o assunto.

“Não houve modificação...porque não sabia o que era tutor. Portanto a ideia foi ganhando forma...ela não existia, mas foi ganhando forma e agora faz sentido...sempre que vamos adquirindo novas perspectivas, novos conhecimentos, sentimos alterações, mas não a partir do já existente”. (Paula E1)

“Eu não diria que se modificaram porque eu não tinha bem a noção do que é a tutoria portanto não se modificaram. Fiquei foi a conhecer... agora tenho um conhecimento mais aprofundado... A tutoria é algo complexo... é como se fosse uma entidade que faz integrar o tutorando, faz a interligação entre o tutorando, a família e a escola”. (Medronheira E6)

É ainda referida a importância de capacitar os alunos para a sua própria auto-orientação, de forma a criarem novas perspectivas sobre o presente e o futuro. Também é salientada a importância atribuída ao domínio pessoal e dos relacionamentos.

“O centro de formação que vai supervisionar, orientar, e acompanhar o tutorando, vai ajudar a dar-lhe novas perspectivas, ajudá-lo nas suas dificuldades, conhecê-lo, ser também amigo ser um bom ouvinte”. (Medronheira E6)

Em relação à 2.^a categoria: **Elementos que durante a formação contribuíram para as alterações das representações**, os dados fornecidos pelas entrevistas permitiram-nos detectar uma certa homogeneidade nas respostas, ainda que tenhamos também encontrado algumas diferenças. De facto, todas as entrevistadas reconhecem o papel fundamental que a formação desempenhou na construção ou reconstrução das suas ideias acerca de tutor e tutoria. Sendo assim, criámos 3 subcategorias: *Contacto com conteúdos teóricos, Trabalhos práticos e Discussão com os pares*.

Quadro nº 11

2.^a Categoria: **Elementos que durante a formação contribuíram para as alterações das representações:**

SUB-CATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO	U.F. ⁸
Contacto com conteúdos teóricos	“Exactamente o currículo, a informação, o conteúdo e os objectivos de alguns módulos.” E3	4-E3
	“Os conhecimentos teóricos que depois foram vinculados também ajudaram a colmatar os meus deficits e a aperfeiçoar o conceito de tutor e de tutoria...” E2	E2

⁸O grupo em estudo é composto por 6 indivíduos. No quadro acima, na coluna das unidades de frequência apenas reunimos 5 respostas porque uma delas se apresenta inconclusiva. A entrevistada E5, no quadro n.º 2 revela que não houve alterações nas suas representações. Coerentemente, nesta questão do quadro n.º 3 não menciona elementos que contribuíram para essas alterações.

	"A nível de tudo o que se falou aqui...basicamente foi a teoria" E4	E4
	"...os documentos que tivemos que pesquisar e analisar" (...) que me deram bases e que me deram conhecimento" E6	E6
Trabalhos práticos	"A nível de tudo o que se falou aqui...basicamente foi (...) a prática que nós realizamos". E4	2-E4
	" Implementações e os trabalhos que fizemos..." E6	E6
Discussão com os pares	"...os debates que íamos fazendo sobre o que era um tutor, quais as suas funções, o que é exigido do tutor, quais os domínios onde ele intervém...E1	2-E1
	"...estratégia de brainstorming que nos ajudou a perceber o conceito de tutor e tutoria" E2	E2

- Sintetizando os aspectos mais relevantes na transformação das representações, concluímos que a maioria dos formandos enfatiza o programa de formação por si mesmo. Grande parte dos elementos teóricos e práticos fornecidos e transmitidos pelos formadores, em conjunto ou em separado, serviram para alterar e construir uma ideia mais precisa e consistente acerca dos conceitos de tutor e tutoria.

Salientamos que esta categorização não pode obedecer a uma separação linear, na medida em que os elementos contidos nas sub-categorias integraram o programa da formação, tendo-se constatado que a maior parte dos entrevistados dá importância aos elementos pertencentes às três sub-categorias, sendo que atribuem maior relevância ao contacto com os conteúdos teóricos.

Na primeira sub-categoria integrámos as respostas que mencionam o programa, os conteúdos teóricos em si mesmos, a informação e os objectivos dos módulos dirigidos a uma vertente teórica. Detectámos que a maioria dos formandos menciona aspectos ligados à teoria.

"Exactamente o currículo, a informação, o conteúdo e os objectivos de alguns módulos, (Sandra E3)

"Os conhecimentos teóricos que depois foram vinculados também ajudaram a colmatar os meus deficits e a aperfeiçoar o conceito de tutor e de tutoria..." (Alexandra E2)

"A nível de tudo o que se falou aqui...basicamente foi a teoria".(Sara E4)

"... os documentos que tivemos que pesquisar e analisar" (...) que me deram bases e que me deram conhecimento". (Maria João E6)

Na segunda sub-categoria reunimos as repostas dos entrevistados que se referem à componente prática como contributo para a mudança de representações. Nesta sub-categoria as aulas práticas assumiram um papel primordial.

"A nível de tudo o que se falou aqui...basicamente foi (...)a prática que nós realizamos." (Sara E4)

“Implementações e os trabalhos que fizemos...”(Maria João) E6

Na terceira sub-categoria contemplamos as respostas que incluem o debate sobre o papel e funções específicas do tutor, bem como as exigências e domínios de intervenção relativos ao mesmo papel. Considerámos ainda a utilização da estratégia de *brainstorming*, a observação através de um vídeo do próprio desempenho com alunos e, por fim, o estágio.

“...os debates que íamos fazendo sobre o que era um tutor, quais as suas funções, o que é exigido do tutor, quais os domínios onde ele intervém...acho que essa troca de ideia contribuiu muito para ir construindo a imagem do que é o tutor”. (Paula) E1

“...Lembro-me de uma estratégia que foi implementada, estratégia de brainstorming que nos ajudou a perceber o conceito de tutor e tutoria. A formadora fez um levantamento do nosso conhecimento para posteriormente passar a explicar de facto os conceitos. Esta estratégia foi facilitadora desta minha aprendizagem e a estratégia foi em si adequada...”. (Alexandra E2)

Ainda que a maior parte dos entrevistados tenham evidenciado o contacto com os conteúdos teóricos como o principal factor que contribuiu para a alteração das suas representações, é notória, por parte dos formandos, a preferência por estratégias práticas em detrimento destes conteúdos.

“... Contudo, acho que o mais importante é a prática. Eu aprendo fazendo.” (Alexandra E2)

“... Principalmente o que nós estamos a fazer, é que na prática apercebemo-nos melhor do que na teoria”. (Sara) E4

A 3.^a Categoria, **Concepções acerca das vantagens do trabalho em Tutoria**, revela uma certa unanimidade nas respostas no que respeita à multiplicidade de vantagens que esta metodologia comporta no seu terreno de acção. Podemos, no entanto, verificar que a principal vantagem se resume ao apoio individualizado prestado ao aluno/tutorando em duas vertentes indissociáveis, que passaram a corresponder às nossas subcategorias de análise: *dimensão académica* e *dimensão afectivo-relacional*. Ambas têm em comum o apoio prestado ao aluno. A primeira envolve o apoio mais individualizado, centra-se no domínio cognitivo e relaciona-se sobretudo com os conteúdos dos cursos.

Quadro nº 12

3.^a Categoria: **Concepções acerca das vantagens do trabalho em Tutoria**

SUB-CATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO	Fi
<i>Dimensão académica</i>	“Pode ter-se uma actuação mais individualizada... A tutoria ajuda-nos a colmatar alguns deficits que enquanto professores não conseguimos atender”.E2	2-
	“As vantagens são muitas...há um maior acompanhamento e mais individualizado...” E4	E2
<i>Dimensão afectivo - relacional</i>	“...vantagens no domínio da relação inter-pessoal... que é uma mais valia para todos que se criem esses	E4
		3-

	laços que a tutoria permite...conhecimento muito mais profundo sobre as necessidades do aluno, os objectivos que eles traçaram ou que a família traçou, sobre a sua forma de agir, de pensar (...)” E1	E1
	“...mas eu acredito que o professor tem que valorizar a relação intra-pessoal, tem que ser um tutor, tem que ser um amigo, tem que ser mais que uma pessoa para além do “eu sou profissional”.” E5	E5
	“A Tutoria não é uma profissão nova, mas é algo que está a surgir de novo, porque tem-se verificado muitas necessidades a nível de acompanhamento”. E6	E6

- Da análise da categoria acima comentada, podemos concluir que o trabalho em tutoria se apresenta com múltiplas vantagens, sendo os principais beneficiários os alunos/tutorandos. Assim, esta metodologia de ensino parece proporcionar aos seus destinatários uma maior probabilidade de enveredar por uma trajectória escolar com sucesso.

“Pode ter-se uma actuação mais individualizada. Numa turma com 25 alunos temos mais dificuldade em fazer essa actuação individualizada. A tutoria ajuda-nos a colmatar alguns deficits que enquanto professores não conseguimos atender. Permite que os alunos descubram as suas deficiências, se confrontem com os obstáculos...”. (Alexandra E2)

“As vantagens são muitas...há um maior acompanhamento e mais individualizado e no caso da minha disciplina de física e química, era o que seria necessário... porque estar perante uma turma de 25 alunos não se consegue fazer chegar a todos o mais importante...”. (Sara E4)

Na *dimensão afectiva – relacional* referimo-nos aos aspectos afectivos, relacionais e organizativos envolvidos no processo de aprendizagem. É um domínio de relacionamento tutor/tutorando, mais a nível pessoal e através de certos laços afectivos que se criam durante a trajectória de acompanhamento. No decurso desta trajectória, o tutor pode ajudar o tutorando a conhecer-se melhor relativamente aos seus interesses, motivações, valores, capacidades e limitações, atendendo às características específicas de cada aluno.

“Eu acho que tem vantagens quer para os tutores, quer para os tutorandos, sobretudo no domínio da relação inter-pessoal... porque acho que é uma mais-valia para todos que se criem esses laços que a tutoria permite. Porque nós ficamos com um conhecimento muito mais profundo sobre as necessidades do aluno, os objectivos que eles traçaram ou que a família traçou, sobre a sua forma de agir, de pensar, de sentir, tudo isso... e acho que isso é meio caminho andado para se conseguir depois trabalhar o domínio cognitivo e obter-se sucesso”. (Paula E1)

“Eu acredito que o professor... e sei que muitos colegas meus não pensam desta forma, mas eu acredito que o professor tem que valorizar a relação intra-pessoal, tem que ser um tutor, tem que ser

um amigo, tem que ser mais que uma pessoa para além do “eu sou profissional”. Nós não somos só os profissionais que estamos aqui... Somos o elo humano... Somos alguém que está presente, alguém que pode ajudar, alguém que quer ajudar”. (M.^a João E5)

“A Tutoria não é uma profissão nova, mas é algo que está a surgir de novo, porque tem-se verificado muitas necessidades a nível de acompanhamento e ajudar os alunos ou os formandos e é algo que está a surgir e acho que é um papel, uma competência que é cada vez mais necessária principalmente para os professores, então é algo que vai ser muito necessário daqui para a frente...”. (Medronheira E6)

Na 4^a categoria: **Experiências profissionais anteriores no desempenho de funções de tipo tutorial**, os dados permitiram-nos constatar que da totalidade das entrevistadas, quatro já tinham exercido acção tutorial no decorrer da sua prática docente. Estas integram a subcategoria da *Experiência Professor/Tutor*. Embora sem essa denominação, as entrevistadas reconhecem a existência, nas suas experiências profissionais anteriores, de funções inerentes a esta metodologia de formação/ensino. Saliente-se que todas elas são professoras, das quais metade directoras de turma. Neste âmbito, estabelecem a ligação entre as várias práticas que exerciam com os alunos, nomeadamente promovendo relações mais estreitas com os alunos e as suas famílias e os conhecimentos que adquiriram nesta formação acerca do papel de tutor enquanto formador e professor.

Quadro nº 13

4^a Categoria: **Experiências profissionais anteriores no desempenho de funções de tipo tutorial**

SUB-CATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO	Fi
Experiência professor-tutor	“Já exerci funções de tutora... enquanto directora de turma e como responsável de formação cívica acabei por actuar em outros domínios...” E1	4 -
		E1
	“sem saber que de facto estava a exercer o papel de tutor, sim. Acho que no fundo todos os professores que tentam de facto que os resultados académicos, tenham sucesso..., indirectamente, penso que sim, que já exerci essa função sem saber de facto que estava a exercer”. E3	E3
	“...agora que a ideia ganhou a tal forma, reconheço que, sem lhe dar o nome de tutor, sempre tentei exercer a minha profissão tendo por base de facto muitos dos princípios que temos vindo a trabalhar. Eu não lhe dei esse nome, mas no fundo sempre tentei obedecer a muitos dos princípios”. E5	E5
	“Eu acho que sendo um director de turma como já fui, temos algumas ah... digamos algumas funções que temos que são exactamente iguais às do papel do tutor...” E6	E6
Ausência de experiência	“Não, não, nem como formadora nem como	2 -

	formanda, portanto o único contacto que eu tive foi mesmo durante este curso, talvez eu tenha optado por fazer este curso porque era algo novo, algo que eu nunca tinha feito antes” E2.	E2
	“ Não...não...não. Anteriormente nunca. Só agora como formanda no curso”. E4	E4

- Deste quadro concluímos que a maior parte das entrevistadas, enquanto professoras, afirmam ter exercido anteriormente determinadas práticas que remetem para o papel de tutor e para a acção tutorial.

“Já exerci funções de tutora... enquanto directora de turma e como responsável de formação cívica acabei por actuar em outros domínios, nomeadamente no domínio do relacionamento inter-pessoal e do outro conhecimento dos formados e auto-conhecimento dos formandos”. (Paula E1)

“Sem saber que de facto estava a exercer o papel de tutor, sim. Acho que, no fundo, todos os professores que tentam de facto que os resultados académicos, tenham sucesso vão um pouco ao pormenor da questão, ou seja, ao contexto familiar da criança, aos gostos da criança, se detectamos que de facto a criança não faz progressos na aprendizagem porque existe ali alguma falha familiar, eu na minha profissão tento muito chegar à família, às mães, faço muitas reuniões com mães, com pais, e muitas vezes proporciono actividades em que a família esteja integrada na escola, para haver este estreitamento, portanto, indirectamente, penso que sim, que já exerci essa função sem saber de facto que estava a exercer”. (Sandra E3)

“Eu acho que sendo um director de turma como já fui, temos algumas ah... digamos algumas funções que temos que são exactamente iguais às do papel do tutor, nomeadamente fazer esta articulação entre os encarregados de educação da família e o aluno, entre os diversos professores , entre a escola a orientá-lo, portanto nesse aspecto eu acho que sim, não era como tutor mas era como director de turma.” (Medronheira E6)

“...agora que a ideia ganhou a tal forma, reconheço que, sem lhe dar o nome de tutor, sempre tentei exercer a minha profissão tendo por base de facto muitos dos princípios que temos vindo a trabalhar. Eu não lhe dei esse nome, mas no fundo sempre tentei obedecer a muitos dos princípios”. (M.^a João E5)

Por outro lado, duas entrevistadas revelam total *ausência de experiência* anterior à formação e afirmam que só durante o curso tiveram o primeiro contacto com a tutoria. Estas integram a 2.^a sub-categoria de análise.

“Não, não, nem como formadora nem como formanda, portanto o único contacto que eu tive foi mesmo durante este curso, talvez eu tenha optado por fazer este curso porque era algo novo, algo que eu nunca tinha feito antes.” (Alexandra E2)

“ Não... não... não. Anteriormente nunca. Só agora como formanda no curso.” (Sara E4)

Relativamente à 5.^a categoria, **Caracterização do Tutor- Ideal**, da totalidade das opiniões recolhidas, metade não acredita na existência de um tutor ideal, mas antes numa construção, num ajustamento de acordo com casos concretos que se pode fazer ao longo do percurso de Tutor e no decorrer da acção tutorial.

Quadro nº 14

5.^a Categoria: **Caracterização do Tutor- Ideal**

SUB-CATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO	Fi
Tutor na dinâmica pedagógica	“...um tutor ideal é uma pessoa que faz um acompanhamento ideal até ao fim, por exemplo, a nível académico que desde o início esteja presente.... e que tenha uma relação afectiva...” E4	1 -
		E4
Tutor na dinâmica inter-relacional	“...eu acho que um tutor, tem de facto de corresponder a todas as expectativas dum indivíduo enquanto pessoa e enquanto membro que tem que se inserir na sociedade”. E3	5 -
		E3
	“... Algumas das características que ele terá de possuir será a empatia, o estabelecer um bom relacionamento como tutor...” E1	E1
	“Tem de ser uma pessoa que saiba ouvir, tem de ser uma pessoa que tenha disponibilidade obrigado... Terá de orientar o seu tutorando de modo a que ele próprio encontre o seu caminho... deverá ser uma pessoa atenciosa, com um certo sentido de humor de modo a criar a tal empatia com o tutorando.” Alexandra E2	E2
	É sobretudo essa flexibilidade, à abertura, à aceitação da diferença... hum... e passa muito pela importância de valorizar o outro.” E5	E5
	“Um tutor ideal era uma pessoa para além de ser um amigo, um bom ouvinte, uma pessoa que ajuda que sabe que sabe orientar que sabe aconselhar...” E6	E6

- Em suma, concluímos que a caracterização de Tutor-Ideal é algo complexo que exige a junção de inúmeras capacidades/ competências num só indivíduo. O tutor ideal desdobra-se, por um lado, na figura do professor enquanto profissional de ensino e por outro, na figura do amigo, conselheiro, orientador, cúmplice. É nesta última perspectiva, que a quase totalidade dos formandos centra a caracterização do tutor ideal.

“Não existem tutores ideais, nem alunos ideais, nem professores ideais... acho que isso é o que vamos aprendendo uns com os outros. E se calhar o tutor ideal não existe mesmo, vai-se construindo...” (Paula E1)

“Não existem tutores ideais, existem pessoas que vão se ajustando face aos tutorandos que têm à sua frente...” (M.^a João E5)

“Um tutor ideal era uma pessoa ...” (Medronheira E6)

A ideia de tutor ideal parece-lhes utópica, mas não deixa de ser desejável. Um tutor ideal será alguém que se constrói e completa através de vastas características indissociáveis, que se resumem, em primeira instância, no apoio quase incondicional que o tutor deverá prestar ao aluno. Um tutor ideal será um actor com múltiplos papéis a actuar em duas dinâmicas que se complementam: *Tutor na dinâmica pedagógica e Tutor na dinâmica inter-relacional.*

“...Algumas das características que ele terá de possuir será a empatia, o estabelecer um bom relacionamento como tutor... acho que isso será a chave para conseguir trabalhar, conseguir chegar a algum lado, porque sem isso, sem conseguir estabelecer confiança nem empatia com o formando, não conseguirá nunca chegar ao cerne das questões.” (Paula E1)

“Tem de ser uma pessoa que saiba ouvir, tem de ser uma pessoa que tenha disponibilidade obrigado, tem que respeitar as opções que o tutorando faz mesmo que não concorde com elas, não existem respostas ideais, existem respostas possíveis. Terá de orientar o seu tutorando de modo a que ele próprio encontre o seu caminho e de modo a que ele próprio solucione os seus problemas ... deverá ser uma pessoa atenciosa, com um certo sentido de humor de modo a criar a tal empatia com o tutorando sem a qual esta metodologia não tem efeito”. (Alexandra E2)

“O tutor ideal será aquele que se consegue relacionar com uma grande proximidade, também cumprir o programa, consegue corresponder às suas expectativas enquanto pessoa, que não tenta modificar a pessoa em si, mas tenta com essa pessoa chegar a consensos de comportamentos ideais, de estratégias de aprendizagens ideais....penso que um bom tutor será isso. Dar resposta a todas as necessidades que possam existir por parte do tutorando, ou seja, se forem necessidades familiares, necessidades escolares, até necessidades básicas de saúde e de alimentação e de regras de higiene, regras de alimentação, eu acho que um tutor, tem de facto corresponder a todas as expectativas dum indivíduo enquanto pessoa e enquanto membro que tem que se inserir na sociedade”. (Sandra E3)

“...um tutor ideal é uma pessoa que faz um acompanhamento ideal até ao fim, por exemplo, a nível académico, que desde o início esteja presente....Também no campo afectivo acho que é muito mais importante, do que não haver acompanhamento nenhum, e acho que um tutor ideal deve ser aquele que acompanha sempre, que é a tal coisa, que não nos dá as respostas certas, mas que nos faz pensar e fazer chegar a elas...e que tenha uma relação afectiva...” (Sara E4)

“...portanto o tutor ideal será aquele que tem flexibilidade suficiente para ir correspondendo às necessidades do momento e que varia de pessoa para pessoa e de realidade para realidade. É sobretudo essa flexibilidade, à abertura, à aceitação da diferença... hum... e passa muito pela importância de valorizar o outro. O outro é mais importante, que dizer... tem que ser valorizado, temos que procurar o

lado melhor de cada um de nós. Nós, também, damos o nosso lado melhor, não é, tal como tentamos que outro melhore...” (M.^a João E5)

“Um tutor ideal era uma pessoa para além de ser um amigo, um bom ouvinte, uma pessoa que ajuda que sabe que sabe orientar que sabe aconselhar, que sabe, que conhece a pessoa profundamente porque tem que a conhecer saber as suas dificuldades e como ultrapassá-las, ter um conhecimento para além da sala de aula. Portanto ter uma postura como um amigo, mais além, um tutor ideal é algo bastante completo. É tudo uma dinâmica muito complexa também”. (Medronheira E6)

2.º BLOCO TEMÁTICO

Passamos agora à análise do 2.º bloco temático da entrevista aos formandos:

A acção de formação.

A partir da análise deste tema foram encontradas quatro categorias de análise, que se traduzem em: *Pontos fortes da acção de formação*; *Pontos fracos da acção de formação*; *Valor da experiência proporcionada pela simulação da acção tutorial*; e por último, *Conhecer as sugestões dos formandos com vista à melhoria de futuras formações a ministrar*. No quadro que se segue apresentamos cada uma das categorias e respectivas subcategorias em estudo.

Quadro nº 15

Quadro síntese da análise de conteúdo às entrevistas aos formandos

2.º Tema: Acção de formação

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
Pontos fortes da acção de formação	- <i>Relações interpessoais positivas</i>
	- <i>Existência de um estágio</i>
	- <i>Aprendizagem de novos conteúdos</i>
	- <i>As estratégias e o sistema de avaliação utilizados</i>
	- <i>A capacidade de negociação dos formadores</i>
Pontos fracos da acção de formação	- <i>Conteúdos desajustados</i>
	- <i>Objectivos não cumpridos</i>
	- <i>Documentação insuficiente</i>
	- <i>Insuficiência de tempo na realização de estratégias activas</i>
	- <i>Sistema de avaliação incoerente</i>
	- <i>Relações difíceis com alguns formadores</i>
	- <i>Falta de comunicação entre formadores</i>
	- <i>Problemas institucionais</i>
Valor da experiência proporcionada pela simulação da acção tutorial	- <i>Consciencialização do papel do tutor</i>
	- <i>Percepção de necessidades de formação</i>
	- <i>Desenvolvimento de competências de auto-avaliação</i>
	- <i>Hetero - avaliação</i>
	- <i>Experiências pouco clarificadoras</i>
	- <i>Confusão entre “acção de formação” e “tutoria”</i>
	- <i>Valorização positiva da simulação</i>
	- <i>Constrangimentos decorrentes da faixa etária dos formandos</i>

Sugestão dos formandos com vista à melhoria de futuras formações a ministrar	- <i>Repensar os conteúdos teóricos</i>
	- <i>Prevalência da prática sobre a teoria</i>
	- <i>Iniciar mais cedo o estágio;</i>
	- <i>Proporcionar a observação directa de situações de tutoria;</i>
	- <i>Dar maior importância à gestão de conflitos</i>
	- <i>Reformular o sistema de avaliação;</i>
	- <i>Maior quantidade de actividades reflexivas.</i>

Para percebermos a avaliação por parte dos formandos relativamente à formação, identificámos quatro categorias.

Na 1.^a categoria, referente aos **Pontos fortes da acção de formação**, incluímos enquanto sub-categorias as *Relações interpessoais positivas*, *Existência de um estágio*, *Aprendizagem de novos conteúdos*, *As estratégias e o sistema de avaliação utilizados*⁹ e a *Capacidade de negociação dos formadores*.

Quadro nº 16

1.^a Categoria: **Pontos fortes da acção de formação**

SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO	Fi
Relações interpessoais positivas	"O relacionamento inter-pessoal com os formandos e também com os formadores". (E1)	3-
		E1
	"...uma das coisas que nós mais valorizamos é mesmo a amizade que se criou dentro do grupo..." (E4)	E4
	"Os pontos fortes para mim foram sobretudo ao nível interpessoal. Criaram-se...hum... foi sobretudo o espírito. Para já revivi aqui uma coisa que eu sempre gostei muito, que foi o espírito de turma, o espírito de grupo". (E5)	E5
Existência de um estágio	"A parte prática como eu já disse do estágio é fundamental... Ajudou-nos a colmatar algumas deficiências e estar alerta para outras que nós na nossa prática diária nem sequer nos damos conta". (E 2)	2 -
		E2
	"O grande ponto forte desta formação é o estágio. De facto, aí pudemos pôr em prática o que de facto é um tutor..." (E3).	E3
Aprendizagem de novos conteúdos	"Deu-me bases, deu-me conhecimento do que é a tutoria, deu-me conhecimento sobre o papel, as funções e as características que deve ter um tutor, como acompanhar e também ao mesmo tempo perceber o leque de actividades que se podem desenvolver com os tutorandos". (E6)	1-
		E6
As estratégias e o sistema de avaliação utilizados	"(...) As estratégias e o sistema de avaliação...as estratégias utilizadas acabaram por resultar. Os critérios de avaliação são válidos desde que os formadores os consigam cumprir e justificar". (E1).	1-
		E1

⁹ Optamos por juntar "as estratégias e o sistema de avaliação" numa só subcategoria, na medida em que apenas uma entrevistada os refere como pontos fortes da formação.

A capacidade de negociação dos formadores	“A capacidade de negociação que as formadoras têm tido e que de facto é muito positivo...a importância de ir rectificando alguns problemas iniciais que existiam, nomeadamente ao nível das articulações entre módulos e entre formadores”. (E5)	1-
		E5

- Perante os resultados obtidos, parece-nos que esta formação primou pelas excelentes relações sociais estabelecidas, nomeadamente entre formandos. No domínio da aprendizagem e aquisição de conhecimentos, destacaram-se as estratégias activas mais direccionadas para a aplicação prática dos conhecimentos, concretamente o estágio. Outro aspecto positivo em análise é a capacidade de negociação e de abertura por parte dos formadores perante a necessidade de repensar e reajustar determinadas situações do curso.

Aquando da análise de conteúdo observámos que as *relações interpessoais*, (predominantemente entre formandos), estão associadas aos aspectos positivos mais citados.

“O relacionamento inter-pessoal com os formandos e também com os formadores”. (Paula E1)

“...uma das coisas que nós mais valorizamos é mesmo a amizade que se criou dentro do grupo...” (Sara E4)

“Os pontos fortes para mim foram sobretudo ao nível interpessoal. Criaram-se...hum... foi sobretudo o espírito. Para já revivi aqui uma coisa que eu sempre gostei muito, que foi o espírito de turma, o espírito de grupo”. (M.^a João E5).

Seguidamente ao forte espírito de grupo e de amizade que se criou entre formandos, destaca-se o estágio, ou seja, a componente mais prática, como o aspecto mais proveitoso do curso.

“A parte prática como eu já disse do estágio é fundamental... Ajudou-nos a colmatar algumas deficiências e estar alerta para outras que nós na nossa prática diária nem sequer nos damos conta”. (Alexandra E2)

“O grande ponto forte desta formação é o estágio. De facto, aí pudemos pôr em prática o que de facto é um tutor...” (Sandra E3).

Uma entrevistada refere os *conteúdos*, isto é, a aquisição de conhecimentos sobre a tutoria, a aprendizagem sobre o papel e as características de um tutor, como os aspectos mais fortes desta formação.

“Deu-me bases, deu-me conhecimento do que é a tutoria, deu-me conhecimento sobre o papel, as funções e as características que deve ter um tutor, como acompanhar e também ao mesmo tempo perceber o leque de actividades que se podem desenvolver com os tutorandos”. (Medronheira E6)

Não podemos negligenciar outros aspectos mencionados à medida que a entrevista avança. Uma entrevistada refere ter gostado *“particularmente de um*

módulo sobre estratégias de ensino”, onde segundo ela, aprenderam “coisas muito interessantes”. Também as metodologias utilizadas pela formadora “foram muito pertinentes e muito adequadas tendo em conta os conteúdos que iam ser abordados” (E1).

Relativamente às estratégias, e ao sistema de avaliação, afirma que as “estratégias utilizadas acabaram por resultar”. Quanto ao sistema de avaliação demonstra aceitar os critérios dos formadores desde que “eles os consigam cumprir e justificar” (E1).

Uma outra entrevistada no decorrer da entrevista menciona “a capacidade de negociação que as formadoras têm tido e que de facto é muito positivo...a importância de ir rectificando alguns problemas iniciais que existiam, nomeadamente ao nível das articulações entre módulos e entre formadores”. (E5)

Na 2.^a categoria, referente aos **Pontos fracos da acção de formação**, incluímos as subcategorias: *Conteúdos desajustados, Objectivos não cumpridos, Documentação insuficiente, Insuficiência de tempo na realização de estratégias activas, Sistema de avaliação incoerente, Relações difíceis com alguns formadores, Falta de comunicação entre formadores e Problemas institucionais.*

Quadro nº 17

2.^a Categoria: **Pontos fracos da acção de formação**

SUBCATEGORIA	UNIDADE DE REGISTO	Fi
Conteúdos desajustados	“...acho que se criaram muitos módulos! Hum... que foram muito abordados pela rama, porque se nós tendo formação na área pedagógica já tínhamos ouvido falar de todas estas coisas...” E1	5- E1
	“Senti nos primeiros módulos uma vez que a formação é modular que haviam determinados conteúdos que não tinham muito a ver com a tutoria, tinham mais a ver com a prática docente”. E2	E2
	“Acho que existiram conteúdos que se calhar foram trabalhados de forma exaustiva, e que deu lugar a perda de tempo por exemplo em relação à avaliação, perdeu-se demasiadas horas a saber o que é a avaliação formativa”. E3	E3
	“Acho que certas coisas que foram dadas, não havia necessidade de terem sido dadas, e devia ter sido aproveitado o tempo mais mesmo nesta parte da tutoria do que propriamente em coisas relativamente à avaliação, à planificação, acho que o tempo devia ter sido muito melhor aproveitado relativamente à parte da tutoria em vez daquela parte inicial do teórico”. E4	E4
	“...o programa demasiado extenso, que enfim ninguém conseguiria em tempo estipulado cumprir todo o programa. Mas por outro lado, aah nota-se que a... em algumas fases se esquece completamente do programa e... portanto, podemos falar que existem neste contexto alguns conteúdos que não chegaram a ser feitos na altura em que deveriam ter sido feitos e alguns que não chegaram mesmo a ser dados e que seriam pertinentes alguns que dizem respeito directamente à tutoria.” E5	E5
	“...os objectivos definidos não terão sido os mais adequados...” E1	1-

Objectivos não cumpridos		E1
	“Em, termos de objectivos em determinados módulos acho que foram muito audaciosos. Queriam fazer-se mundos e fundos e acabou concretamente por não se fazer nem metade daquilo que se pretendia...” E2	E2
	“Os objectivos, as estratégias no papel serão sempre algo mais bem elaborado, porque depois na prática as coisas nem sempre se conseguem concretizar realmente como está no papel...” E6	E3
Documentação insuficiente	“...talvez aí a abordagem pudesse ter sido mais consistente não sei, fornecendo logo documentação e não a posteriori como se veio a verificar depois, dadas as nossa solicitações a documentação veio realmente mas foi depois.” E2	1- E2
	“...às vezes há falta de apoio técnico e apoio até material, relativo à tutoria que não existe e que nós tivemos que andar a pesquisar... daí eu acho que são essas as principais dificuldades, a falta de apoio técnico e material à implementação da tutoria”. E6	E6
Insuficiência de tempo na realização de estratégias activas	“Falando das estratégias que eu realmente achei que resultaram melhor foram as estratégias activas... achei que devia estar contemplado no curso tempo para a sua realização... foi a necessidade de realmente ter tempo, ter tempo para realizar as coisas, e por vezes fui forçada mesmo a fazer as tarefas fora do horário do curso e acho que não deveria ser assim...” E2	1- E2
	“...as estratégias metodologias no papel serão sempre algo mais bem elaborado, porque depois na prática as coisas nem sempre se conseguem concretizar realmente como está no papel.” E6	E6
Sistema de avaliação incoerente	“...acho que este tipo de formação não necessita de um teste individual...enquanto formanda devo ser informada de como é que será feita a minha avaliação que é para depois poder corresponder às expectativas do formador”. E2	1- E2
	“O sistema de avaliação nem sempre foi coerente, muitas vezes avaliou-se parâmetros, onde se confundiu alguns parâmetros e...em termos de responsabilidade acho que houve muita confusão...” E3	E3
Relações difíceis com alguns formadores	“...houve alguns problemas em termos de domínio de conteúdos... principalmente uma das formadoras...não foi a única, mas foi aquela que mais me marcou do conjunto de formadores que nós tivemos...portanto não é falta de conteúdo, dominar não dominou os conteúdos que tinha que abordar”. (E2)	2- E2
	“...logo no início, houve logo um choque imenso, porque nós estávamos à espera de outra coisa a nível do curso, e afinal...uma formadora em especial, que nós não aprendemos nada, nem foi dado nada e então ficámos assim um bocado chocados, porque sinceramente... estávamos habituados a um nível académico diferente...”. E4	E3
Falta de comunicação entre formadores	“Falou-se muito sobre as mesmas coisas, porque às vezes falávamos de uma coisa numa formação e outros formadores falavam precisamente o oposto e nós não sabíamos que caminho seguir, por onde escolher. Porque houve uma altura em que existiu uma grande confusão... andávamos um bocadinho perdidos, porque um formador tinha uma opinião, outro tinha outra e outro tinha outra...”. E1	2- E1
	“...às vezes sentimos que existem informações entre formadores que deveriam circular e não chegam a circular... e que portanto isso poderia facilitar a vida de todos, nomeadamente a dos formadores “. E5	E5

Problemas institucionais	<p>“...nós queixamo-nos de certa forma a nível do governo...das grandes instituições, que as coisas funcionam mal e realmente ao vir para aqui vemos que numa instituição um bocadinho mais pequena as coisas funcionam mal na mesma...chegamos à realidade de que realmente cada parte puxa para o seu lado e não para aqueles que estão, por exemplo, nós formandos, dentro de um curso. Supostamente todas as atenções deveriam estar direccionadas para que nós conseguíssemos fazer as coisas da melhor forma e no entanto no início toda a gente dizia que sim e isso não se verificou no final”. E4</p>	1-
		E4

- Concluímos que conteúdos desajustados e objectivos não cumpridos, constituem os principais pontos fracos desta formação, reflexo da ausência de articulação entre módulos, escassez de tempo para a concretização dos objectivos previamente definidos e desfasamento com as necessidades reais da prática pedagógica em tutoria.

Os aspectos negativos que mais se destacaram estão relacionados com os *conteúdos desajustados (1.ª subcategoria)* e os *objectivos não cumpridos (2.ª subcategoria)*. Em relação aos conteúdos, as principais críticas apontam para o excesso de módulos criados e a forma superficial como alguns deles, considerados de maior importância, foram abordados. Outros menos relevantes e considerados até mesmo dispensáveis (nomeadamente relacionados com a avaliação e com a planificação da formação), mereceram muita importância e exigiram demasiado tempo à formação. Alguns conteúdos pareceram ainda, de acordo com as opiniões de alguns formandos, desajustados da realidade da tutoria e mais vocacionados para a prática docente.

“...acho que se criaram muitos módulos! Hum... que foram muito abordados pela rama, porque se nós tendo formação na área pedagógica já tínhamos ouvido falar de todas estas coisas...” (Paula E1)

“Senti nos primeiros módulos uma vez que a formação é modular que haviam determinados conteúdos que não tinham muito a ver com a tutoria, tinham mais a ver com a prática docente”. (Alexandra E2)

“Acho que existiram conteúdos que se calhar foram trabalhados de forma exaustiva, e que deu lugar a perda de tempo por exemplo em relação à avaliação, perdeu-se demasiadas horas a saber o que é a avaliação formativa”. (E3 Sandra).

“Acho que certas coisas que foram dadas, não havia necessidade de terem sido dadas, e devia ter sido aproveitado o tempo mais mesmo nesta parte da tutoria do que propriamente em coisas relativamente à avaliação, à planificação, acho que o tempo devia ter sido muito melhor aproveitado relativamente à parte da tutoria em vez daquela parte inicial do teórico”. (Sara E4)

“...o programa demasiado extenso, que enfim ninguém conseguiria em tempo estipulado cumprir todo o programa. Mas por outro lado, aah nota-se que a... em algumas fases se esquece completamente do programa e... portanto, podemos falar que existem neste contexto alguns conteúdos que não chegaram a ser feitos na altura em que

deveriam ter sido feitos e alguns que não chegaram mesmo a ser dados e que seriam pertinentes alguns que dizem respeito directamente à tutoria.” (M.^a João E5)

Quanto aos *objectivos* da formação, as principais críticas apontadas dizem respeito à falta de adequação dos *objectivos*, ao excesso de audácia ao defini-los em determinados módulos e à falta de concretização na prática. Estes dados permitem-nos concluir que alguns *objectivos* estipulados *a priori* não foram cumpridos.

*“...os objectivos definidos não terão sido os mais adequados...”
(Paula E1)*

“Em, termos de objectivos em determinados módulos acho que foram muito audaciosos. Queriam fazer-se mundos e fundos e acabou concretamente por não se fazer nem metade daquilo que se pretendia...” (Alexandra E2)

*“Os objectivos, as estratégias no papel serão sempre algo mais bem elaborado, porque depois na prática as coisas nem sempre se conseguem concretizar realmente como está no papel...”
(Medronheira E6).*

Na opinião de duas formandas a *documentação* (3.^a subcategoria) necessária à compreensão do conceito de tutoria, foi *insuficiente* e fornecida de forma tardia, resultando numa maior dificuldade de aprendizagem por parte dos formandos e ainda numa abordagem pouco consistente ao tema da tutoria.

“...talvez aí a abordagem pudesse ter sido mais consistente não sei, fornecendo logo documentação e não a posteriori como se veio a verificar depois, dadas as nossa solicitações a documentação veio realmente mas foi depois.” (Alex E2)

“...às vezes há falta de apoio técnico e apoio até material, relativo à tutoria que não existe e que nós tivemos que andar a pesquisar... daí eu acho que são essas as principais dificuldades, a falta de apoio técnico e material à implementação da tutoria”. (Medronheira E6)

Um dos pontos fracos apontados pelos formandos relativamente à formação em questão prende-se com a *insuficiência de tempo na realização de estratégias activas* (4.^a subcategoria). Embora reconheçam que determinadas estratégias resultaram melhor do que outras, as estratégias activas foram as que se destacaram pela positiva. De qualquer modo, foi notória a falta de planeamento em relação ao tempo para a realização das mesmas.

“Falando das estratégias que eu realmente achei que resultaram melhor foram as estratégias activas... achei que devia estar contemplado no curso tempo para a sua realização... foi a necessidade de realmente ter tempo, ter tempo para realizar as coisas, e por vezes fui forçada mesmo a fazer as tarefas fora do horário do curso e acho que não deveria ser assim...” (Alexandra E2)

“...as estratégias metodológicas no papel serão sempre algo mais bem elaborado, porque depois na prática as coisas nem sempre se conseguem concretizar realmente como está no papel.” (Medronheira E6)

Quanto ao *sistema de avaliação (5.^a subcategoria)*, surgem-nos duas críticas distintas: se por um lado uma entrevistada considera que *“não há necessidade de fazer um teste individual”* e, segundo a mesma, os critérios de avaliação sob os quais os formadores se regem deveriam ser definidos e transmitidos aos formandos *a priori*, por outro, uma outra entrevistada, critica a falta de coerência do sistema de avaliação aplicado. Esta constatação leva-nos a caracterizar o sistema de avaliação desta formação como incoerente.

“...acho que este tipo de formação não necessita de um teste individual...enquanto formanda devo ser informada de como é que será feita a minha avaliação que é para depois poder corresponder às expectativas do formador.” (Alex. E2)

“O sistema de avaliação nem sempre foi coerente, muitas vezes avaliou-se parâmetros, onde se confundiu alguns parâmetros e....em termos de responsabilidade acho que houve muita confusão...” (Sandra E3)

Duas entrevistadas destacam como ponto fraco desta formação as *relações difíceis com alguns formadores (6.^a subcategoria)*. Da análise aos discursos, conseguimos apurar que as relações entre formandos e formadores oscilaram em vários momentos, destacando-se a parte inicial do curso como o maior momento de desequilíbrio. Esta situação relaciona-se hipoteticamente com o peso excessivo dos conteúdos teóricos ministrados nesta fase.

“...houve alguns problemas em termos de domínio de conteúdos... principalmente uma das formadoras... não foi a única, mas foi aquela que mais me marcou do conjunto de formadores que nós tivemos... portanto não é falta de conteúdo, dominar não dominou os conteúdos que tinha que abordar”. (Alex E2)

“...logo no início, houve logo um choque imenso, porque nós estávamos a espera de outra coisa a nível do curso, e afinal... uma formadora em especial, que nós não aprendemos nada, nem foi dado nada e então ficámos assim um bocado chocados, porque sinceramente... estávamos habituados a um nível académico diferente...” (Sara E4).

A *falta de comunicação entre formadores (7.^a subcategoria)* é outro aspecto mencionado como ponto fraco desta formação. A troca de informação entre eles é apontada como insuficiente, originado, por vezes repetição de conteúdos.

“Falou-se muito sobre as mesmas coisas, porque às vezes falávamos de uma coisa numa formação e outros formadores falavam precisamente o oposto e nós não sabíamos que caminho seguir, por onde escolher. Porque houve uma altura em que existiu uma grande

confusão... andávamos um bocadinho perdidos, porque um formador tinha uma opinião, outro tinha outra e outro tinha outra...” (Paula E1)

“...às vezes sentimos que existem informações entre formadores que deveriam circular e não chegam a circular... e que portanto isso poderia facilitar a vida de todos, nomeadamente a dos formadores “.
(M.^a JoãoE5)

Para finalizar o conjunto de pontos fracos apontados pelos formandos, registamos ainda a referência ao *problema a nível institucional* (8.^a subcategoria). Segundo uma entrevistada e numa perspectiva generalizada, a mesma refere que as instituições não funcionam como deveriam, não cumprem o seu papel devidamente, dando a entender que existem interesses que se sobrepõem aos interesses dos formandos.

“...nós queixamo-nos de certa forma a nível do governo...das grandes instituições, que as coisas funcionam mal e realmente ao vir para aqui vemos que numa instituição um bocadinho mais pequena as coisas funcionam mal na mesma...chegamos à realidade de que realmente cada parte puxa para o seu lado e não para aqueles que estão, por exemplo, nós formandos, dentro de um curso. Supostamente todas as atenções deveriam estar direccionadas para que nós conseguíssemos fazer as coisas da melhor forma e no entanto no início toda a gente dizia que sim e isso não se verificou no final”. (Sara E4)

3.^a Categoria: **Valor da experiência proporcionada pela simulação da acção tutorial**

Tendo-se desenvolvido no módulo da integração uma simulação da acção tutorial com os formandos do centro, torna-se interessante analisar e apurar o *valor da experiência proporcionada pela simulação da acção tutorial* e quais as vantagens que os formandos reconhecem ter obtido, visto que foi uma situação prática onde deveriam ter supostamente oportunidade de aplicar os conhecimentos adquiridos ao longo dos módulos. Que *valor os formandos atribuem a este estágio?* Que *dificuldades, fragilidades ou limitações* sentiram? Que *sucessos* reconhecem? As respostas a estas três interrogações deram lugar às seguintes sub-categorias: *Consciencialização do papel do tutor; Percepção de necessidades de formação; Desenvolvimento de competências de auto – avaliação; Hetero - avaliação; Experiências pouco clarificadoras; Confusão entre “ acção de formação” e “tutoria”, Valorização positiva da simulação e Constrangimentos decorrentes da faixa etária dos formandos.*

Quadro n.º 18

3.^a Categoria: **Valor da experiência proporcionada pela simulação da acção tutorial**

SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO	FI
<i>Consciencialização do papel do tutor</i>	“Mas julgo que sim, contribuiu para definir bem as coisas, o que é esperado de nós, o que nos é solicitado quando somos tutores digamos.” E1	4- E1

	“Fundamentalmente permitiu-me viver aspectos que eu tenho de aperfeiçoar enquanto tutora e não como professora”. E2	E2
	“ Não clarificou, mas ajudou-me a perceber as minhas lacunas aquilo em que tenho de pensar, conflitos numa sala de aula quando é uma pessoa poderão ser resolvidos de uma forma e quando são três ou quatro têm que ser resolvidos de outra forma”. E5	E5
	“ ...eu acho que o papel de tutor é ir mais além do que estar a dar formação numa sala de aula”. E3	E3
	“Apesar de ter tentado lá está fazer o tal acompanhamento individualizado nunca dando respostas mas levando os próprios tutorandos a chegar a uma possível solução”. E2	E2
	“ A tutoria acaba por ser um processo que é progressivo, vai-se lentamente conquistando a confiança e o respeito dos tutorandos”. E1	E1
Percepção de necessidades de formação	“Inicialmente nós pensávamos que não nos faria grande falta, vá... porque a ... ter...fazer uma acção de formação”. E4	2-E4
	“...havia determinados conteúdos que eu senti falta e que não foram fornecidos, nomeadamente estratégias de tutoria passíveis de poderem ser implementadas independentemente do contexto”. E2	E2
Desenvolvimento de competências de auto-avaliação	“... acho que essa simulação foi importante para eu pelo menos ter consciência dos erros que faço.” E2	6-E2
	“ sobretudo, porque eu percebo tudo aquilo que ainda me falta fazer, tudo aquilo que me falta rever... tudo aquilo que me falta modificar.” E5	E5
	“sobretudo, compreender o que é que tenho que melhorar, compreender alguns aspectos, algumas dificuldades que tivemos e que temos que ultrapassar.” E6	E6
	“ (...) Acabo por sentir, mas são as limitações que eu também já trago de trás e que eu tenho de trabalhar, e que tenho consciência que tenho de trabalhar.” E1	E1
	“(...) As minhas inseguranças, mas isso são características pessoais e que só vou conseguindo melhorar e superar ao longo do tempo e à medida que conseguir ganhar mais experiência nesta área.” E1	E1
	“ (...) Senti realmente que há muitos défices, eu tenho muitos défices e que eu tenho de superar”. E2	E2
	“Eu acho que me fez lembrar um pouco a minha insegurança porque eu tenho que dominar bem as questões, as matérias”. E3	E3
	“Eu senti-me bem, mas percebi que as coisas não funcionarão bem. O que significa que existem muitas coisas para remediar.” E5	E5
	“Ultrapassei algumas dificuldades que não faziam muito sentido mas depois ultrapassei-as.” E6	E6
	“(...) sucessos... é isso... considero que assumir o erro já é um sucesso. Porque se eu continuar a negar que não faço o erro nunca o vou conseguir ultrapassar.” E2	E2
Hetero - avaliação	“(...) Acho que todos aprendemos não só a nível individual, mas colectivo.” E2	4-E2

	“(…) Um momento de construção colectivo, mas que ainda está em processamento.” E2	E2
	“Perceber em termos concretos que a tutoria quando é exercida em conjunto, tem regras, exige regras que são diferentes daquelas de quando exercemos sozinhos.” E5	E5
	“(…) Fico contente por as outras pessoas, principalmente, gostarem disso é das coisas que eu mais dou valor, é as pessoas dizerem que sinceramente gostaram.” E4	E4
	“Sim, as pessoas gostaram bastante eu acho que faz falta estas dinâmicas de tutoria.” E6	E1
Experiências pouco clarificadoras	“Quando estava (...) a tentar levar as pessoas a participar e não participavam, cada vez mais ficava constrangida e então foi por isso que correu mal.” E4	1-
		E4
Confusão entre “acção de formação” e “tutoria”	“Sim, sim, acho que sim. Embora também tivesse muito relacionado com o ser formador.” E1	4-
		E1
	“É a tal coisa se calhar uma situação não se consegue dissociar da outra... não é?” E1	E1
	“Não clarificou porque continuo a dizer que na acção nós tivemos um papel essencialmente formador e não tutor.” E3	E3
	“Nós não estamos aqui a fazer nenhum curso para formadores.” E4	E4
	“(…) Estamos numa formação para tutores, nós devíamos era incidir mais a nossa prática na... na tutoria do que nas acções de formação.” E4	E4
Valorização positiva da simulação	“O que eu senti durante essa simulação é que eu agi muito como professora e não como tutora.” E2	E2
	“Sim, acho que consegui pelo menos estabelecer empatia com os formandos e verifico isso quando me cruzo com os formandos, falam sempre comigo... portanto, acho que pelo menos consegui estabelecer aquela empatia que é necessário ao tutor (...).” E1	4-
		E1
	“É assim, para mim tem muito valor! Porque é um momento mais gratificante...a fazer aquilo que gosto!” E5	E5
	“acabei por ter a experiência como tutora que foi muito bom.” E6	E6
	“...acho que consegui fazer o papel, apesar de um bocadinho de dificuldades no início consegui ultrapassá-las.” E6	E6
	“Enfim, serviu-me sobretudo para levantar dúvidas.” E5	E5
	“... fiquei um bocadinho nervosa, mas a partir daí não, consegui estabelecer com o grupo uma relação de empatia, e acho que as coisas até correram bastante bem.” E3	E3
	“Sim, acho que consegui pelo menos estabelecer empatia com os formandos e verifico isso quando me cruzo com os formandos, falam sempre comigo.” E1	E1

	“O facto dos formandos reagirem sempre positivamente às actividades, empenharam-se e estiveram bastante motivados.” E3	E3
	“... acho que sim, que isso superou todas as expectativas que nós poderíamos ou não ter, e isso foi muito gratificante, e gostei imenso de fazer a acção.” E3	E3
Constrangimentos decorrentes da faixa etária dos formandos	“Não, tive à vontade com o grupo. (...) o facto de serem adultos e não o meu público normal, serem crianças, fiquei um bocadinho nervosa.” E3	E3

- Desta análise podemos concluir que, para que o curso de formação de tutores possa contribuir efectivamente para a adopção de uma actuação profissional na área da tutoria, é necessário que os conhecimentos teóricos estejam vinculados com as necessidades da realidade, na prática pedagógica. Tal como defendem os autores Pacheco e Flores (1999), ensinar é um processo resultante da articulação entre a teoria e a prática, mas fortemente dependente de um contexto prático. Acrescentam ainda que os conhecimentos não são desenvolvidos exclusivamente pela teorização, mas principalmente pelo contacto com situações práticas, devidamente programadas e reflectidas. Neste sentido, podemos considerar que a simulação da acção tutorial enquanto situação prática, foi uma mais-valia colectiva, com um papel extremamente relevante para a formação dos formandos na área da Tutoria, tendo em conta que tiveram a oportunidade de contactar directamente com a realidade, confrontar e ultrapassar obstáculos.
- Verificamos que metade dos indivíduos aquando da simulação, no momento em que precisou de mobilizar recursos, não encontrou respostas suficientes para representar convenientemente o papel de tutor. Este aspecto, associado à insegurança e insuficiência de experiência, constituíram as principais dificuldades no decorrer da simulação.
- Contudo, a totalidade dos formandos reconhece sucessos no decorrer na formação.

Na primeira sub-categoria (*Consciencialização do papel do tutor*), podemos verificar que dos 6 indivíduos, 4 valorizam positivamente a experiência proporcionada pela simulação, na medida em que esta foi uma mais-valia para a consciencialização do papel do tutor e para despistar dificuldades, limitações e fragilidades inerentes aos formandos.

“Mas julgo que sim, contribuiu para definir bem as coisas, o que é esperado de nós, o que nos é solicitado quando somos tutores digamos.” (Paula E1)

“Fundamentalmente permitiu-me viver aspectos que eu tenho de aperfeiçoar enquanto tutora e não como professora.” (Alexandra E2)

“Não clarificou, mas ajudou-me a perceber as minhas lacunas aquilo em que tenho de pensar, conflitos numa sala de aula quando é uma

peessoa poderão ser resolvidos de uma forma e quando são três ou quatro têm que ser resolvidos de outra forma, não é?” (M.^a JoãoE5)

“(...) eu acho que o papel de tutor é ir mais além do que estar a dar formação numa sala de aula.” (Sandra E3)

“Apesar de ter tentado lá está fazer o tal acompanhamento individualizado nunca dando respostas mas levando os próprios tutorandos a chegar a uma possível solução.” (Alexandra E2)

“ A tutoria acaba por ser um processo que é progressivo, vai-se lentamente conquistando a confiança e o respeito dos tutorandos.” (Paula E1)

Embora a simulação tenha contribuído para a consciencialização do papel do tutor, e haja por parte dos formandos o reconhecimento da importância prática da acção e a gratificação pela boa relação que se estabeleceu entre formadores e formandos, uma entrevistada considera *“que aquilo não foi formação tutorial. Foi uma formação que dois ou três professores planificaram e implementaram pouco virada para a tutoria”* (E3). Tal como a entrevistada E3 também a formanda E4 considera que a simulação não clarificou relativamente à prática de tutoria nem ao papel de tutor, centrando-se essencialmente numa acção de formação mais vocacionada para o papel de formador.

“Em relação àquilo que eu acho que é o papel do tutor, a acção em si, não clarificou porque continuo a dizer que na acção nós tivemos um papel essencialmente formador e não tutor, eu acho que o papel de tutor é ir mais além do que estar a dar formação numa sala de aula, nesse sentido penso que não, que a acção não clarificou exactamente a função de tutor”. (Sandra E3)

“Gostei imenso como nós fizemos as formações, as duas, foram diferentes. A primeira gostámos imenso, a segunda já foi um bocadinho mais complicada, mas devido ao público-alvo...eram pessoas mais velhas do que eu (...) Não, não é que não tivesse aprendido nada mas relativamente àquilo que eu pelo menos sei ou penso ser, o papel de tutor e aquilo que eu fiz na acção de formação, acho que não tem muito a ver, para já porque foi só uma acção de formação”. (Sara E4)

A análise interpretativa da segunda sub-categoria remete-nos para a *percepção de necessidades de formação* por parte dos formandos.

“...havam determinados conteúdos que eu senti falta e que não foram fornecidos, nomeadamente estratégias de tutoria passíveis de poderem ser implementadas independentemente do contexto.” (Alexandra E2)

“Inicialmente nós pensávamos que não nos faria grande falta, vá... porque a ... ter...fazer uma acção de formação.” (Sara E4)

Na terceira sub-categoria (*Desenvolvimento de competências de auto-avaliação*), constatamos que predominam as limitações pessoais e profissionais, devidas à pouca experiência profissional que alguns dos

formandos possuem e a alguma insegurança que esse facto comporta. A simulação da acção tutorial foi importante também para o reconhecimento e para a superação de dificuldades no sentido de desenvolver as suas competências de auto-avaliação. Verificou-se que existiu, por parte dos formandos, o reconhecimento de comportamentos caracterizados por algum nervosismo, pela dificuldade em separar os papéis professor/tutor e ainda pelas limitações de âmbito comunicacional e na postura a assumir perante os formandos/tutorandos.

“ (...) acho que essa simulação foi importante para eu pelo menos ter consciência dos erros que faço.” (Alexandra E2)

“ (...) Sobretudo, porque eu percebo tudo aquilo que ainda me falta fazer, tudo aquilo que me falta rever... tudo aquilo que me falta modificar.” (Medronheira E5)

“ (...) Sobretudo, compreender o que é que tenho que melhorar, compreender alguns aspectos, algumas dificuldades que tivemos e que temos que ultrapassar.” (M.^a João E6)

“ (...) Acabo por sentir, mas são as limitações que eu também já trago de trás e que eu tenho de trabalhar, e que tenho consciência que tenho de trabalhar.” (Paula E1)

“ (...) As minhas inseguranças, mas isso são características pessoais e que só vou conseguindo melhorar e superar ao longo do tempo e à medida que conseguir ganhar mais experiência nesta área.” (Paula E1)

“ (...) Senti realmente que há muitos défices, eu tenho muitos défices e que eu tenho de superar.” (Alexandra E2)

“ (...) Eu acho que me fez lembrar um pouco a minha insegurança porque eu tenho que dominar bem as questões, as matérias.” (Sandra E3)

“ (...) Eu senti-me bem, mas percebi que as coisas não funcionarão bem. O que significa que existem muitas coisas para remediar.” (M.^a João E5)

“ Ultrapassei algumas dificuldades que não faziam muito sentido mas depois ultrapassei-as.” (Medronheira E6)

“ (...) Sucessos... é isso... considero que assumir o erro já é um sucesso. Porque se eu continuar a negar que não faço o erro nunca o vou conseguir ultrapassar.” (Alexandra E2)

Para quatro formandas, a simulação da acção tutorial conduziu essencialmente a um exercício de *hetero-avaliação* (4.^a Sub-categoria). Permitiu-lhes receber dos outros, nomeadamente dos outros formandos, mas também dos tutorandos, um *feedback* ao seu próprio desempenho durante a simulação.

“ (...) acho que todos aprendemos não só a nível individual, mas colectivo.” (Alexandra E2)

“...um momento de construção colectivo, mas que ainda está em processamento.” (Alexandra E2)

“ Perceber em termos concretos que a tutoria quando é exercida em conjunto, tem regras, exige regras que são diferentes daquelas de quando exercemos sozinhos.” (M.^a João E5)

“... Fico contente por as outras pessoas, principalmente, gostarem disso é das coisas que eu mais dou valor, é as pessoas dizerem que sinceramente gostaram.” (Sara E4)

“Sim as pessoas gostaram bastante eu acho que faz falta estas dinâmicas de tutoria.” (Medronheira E6).

Não podemos deixar de mencionar um registo que caracteriza a simulação da metodologia tutorial como uma *experiência pouco clarificadora* (5.^a Categoria).

“Quando estava (...) a tentar levar as pessoas a, participar e não participavam, cada vez mais ficava constrangida e então foi por isso que correu mal.” (Sara E4)

Para a maioria dos formandos a simulação da acção tutorial originou uma certa *confusão* entre “acção de formação” e “tutoria”.

“Sim, sim, acho que sim. Embora também tivesse muito relacionado com o ser formador.” (Paula E1)

“É a tal coisa se calhar uma situação não se consegue dissociar da outra... não é?” (Paula E1)

“(...) não clarificou porque continuo a dizer que na acção nós tivemos um papel essencialmente formador e não tutor.” (Sandra E3)

“Nós não estamos aqui a fazer nenhum curso para formadores.” (Sara E4)

“(...) Estamos numa formação para tutores, nós devíamos era incidir mais a nossa prática na tutoria do que nas acções de formação.” (Sara E4)

“ O que eu senti durante essa simulação é que eu agi muito como professora e não como tutora.” (Alexandra E2)

Na sétima sub-categoria (*valorização positiva da simulação*) existe alguma unanimidade de respostas. Dos 6 formandos, 4 reconhecem que a simulação reuniu aspectos positivos que representam sucesso quer a nível pessoal quer a nível colectivo e indicam a empatia como o primeiro passo para se ter sucesso como tutor. O sucesso do próprio, ou seja, do formador/tutor, significa em primeira instância o sucesso do outro, neste caso do formando/tutorando.

“Sim, acho que consegui pelo menos estabelecer empatia com os formandos e verifico isso quando me cruzo com os formandos, falam sempre comigo... portanto, acho que pelo menos consegui estabelecer aquela empatia que é necessário ao tutor (...).” (Paula E1)

“É assim, para mim tem muito valor! Porque é um momento mais gratificante...a fazer aquilo que gosto!” (M.^a João E5)

“ (...) Acabei por ter a experiência como tutora que foi muito bom.” (Medronheira E6)

“ (...) Acho que consegui fazer o papel, apesar de um bocadinho de dificuldades no início consegui ultrapassá-las.” (Medronheira E6)

“ (...) Enfim, serviu-me sobretudo para levantar dúvidas.” (M.^a JoãoE5)

“ (...) Fiquei um bocadinho nervosa, mas a partir daí não, consegui estabelecer com o grupo uma relação de empatia, e acho que as coisas até correram bastante bem.” (SandraE3)

“Sim... acho que consegui pelo menos estabelecer empatia com os formandos e verifico isso quando me cruzo com os formandos, falam sempre comigo.” (Paula E1)

“Sim, eu penso (...) que existiram bastantes momentos de sucesso.” (SandraE3)

“O facto dos formandos reagirem sempre positivamente às actividades, empenharam-se e estiveram bastante motivados.” (SandraE3)

“ (...) Acho que sim, que isso superou todas as expectativas que nós poderíamos ou não ter, e isso foi muito gratificante, e gostei imenso de fazer a acção.” (SandraE3)

A nona sub-categoria remete-nos para os *constrangimentos decorrentes da faixa etária dos formandos* como um dos obstáculos durante a simulação.

“Não tive à vontade com o grupo. (...) o facto de serem adultos e o meu público normal, serem crianças, fiquei um bocadinho nervosa.” (SandraE3)

4^a Categoria: **Sugestões dos formandos com vista à melhoria de futuras formações a ministrar**

Neste momento da análise verificamos que as sugestões dos formandos com vista à melhoria de futuras formações a ministrar, são sempre justificadas através dos aspectos da formação com os quais os formandos menos concordaram. Desta forma definimos quatro subcategorias de análise, que resumem as principais sugestões dos formandos consideradas como oportunidades de melhoria: *Repensar os conteúdos teóricos; Prevalência da prática sobre a teoria; Iniciar mais cedo o estágio; Proporcionar a observação directa de situações de tutoria; Dar maior importância à gestão de conflitos; Reformular o sistema de avaliação; Maior quantidade de actividades reflexivas.*

Quadro n.º 19

3^a Categoria: **Sugestão dos formandos com vista à melhoria de futuras formações a ministrar**

SUBCATEGORIA	UNIDADES DE REGISTO	Fi
Repensar os conteúdos	“Não seriam tão importantes ter tantos conteúdos teóricos e tantos módulos...” Paula E1	5- E1
	“O referencial é muito lato numa coisa e é muito específico noutras. E no tempo útil que nós temos de aula é impossível dar determinadas coisas...” E2	E2
	“O referencial e outras que provavelmente necessitariam de um maior aprofundamento... acho que o referencial devia ser adaptado ao público-alvo”. E2	E2
	“À partida, se o público-alvo são professores, acho que há determinadas coisas que são desnecessárias e que podem ser, poupa-se tempo nesse aspecto e ganha-se noutra. Permite o tal aprofundamento de algumas temáticas mais relacionadas com a tutoria que é o enfoque desta acção de formação.” E2	E2
	“... As estratégias activas resultaram melhor... achei que devia estar contemplado no curso tempo para a sua realização.” Alex E2	E2
	“Primeiro mudar um bocadinho os módulos, ou então, pelo menos aplicar outro tipo de actividades, outro tipo de modalidades, não sei, nesses módulos porque pode-se falar de imensas coisas e não só centrar-se em teoria ou não sei... porque não houve muita coisa, muita coisa que nós tirássemos principalmente dos primeiros módulos.” Sara E4	E4
	“... de acordo com aquilo que eu já disse, poderíamos fazer um programa menos extenso e uma maior articulação, entre o programa e o tempo que se tem.” M. J. Lamas E5	E5
Prevalência da prática sobre a teoria	“...ter menos teoria e ter mais simulações, mais coisas práticas, porque acho que este será um caminho ou uma profissão ou uma área em que só com a experiência é que nós vamos apreendendo e construindo o nosso saber (...) porque assim sentimos que tivemos muita teoria...” E1	4- E1
	“Eu penso que a nível de sugestões, talvez que dessem maior valor à parte do estágio, porque eu acho que só quando as pessoas vão para o estágio é que podem realmente contactar com a realidade de tutoria.” E3	E3
	“... reforço a ideia que este curso devia incidir mais na parte prática ou pelo menos associar a prática à teoria, porque 400 horas de teoria acho que a pessoa acaba de perder a motivação.” E3	E3
Iniciar mais cedo o estágio	“(...) Em vez de deixarem o estágio para o fim, fôssemos fazendo as coisas intercaladas seria mais benéfico.” E1	4- E3
	“(...) Talvez fazermos o estágio integrado com a parte teórica, no lugar de serem 400 horas teóricas tudo separado, talvez ser um todo, uma mistura de teoria-prática e só assim se conseguiriam melhores resultados.” E3	E3
	“(...) Se associar o trabalho à teoria acho que a formação ganharia muito.” E3	E3

	“(…) Relativamente a esta parte principalmente do estágio e que há muitas falhas, porque nós vamos começar a estagiar, as formandas já estão no final da segunda unidade, vão começar na terceira unidade e os formadores não foram muito receptivos relativamente à nossa actuação, ou seja, é tudo assim muito feito...um bocado... porque supostamente deveriam pensar em fazer parte do estágio, e começar no início...a começar com o início de um curso (...).” E4	E5
	“Parece que fazia mais sentido que o estágio fosse integrado não no final, mas durante, desde o início. Portanto nós deveríamos ter tido logo um contacto, seria mais proveitoso para nós desde o início, dava para fazer mais coisas.” E5	E5
Proporcionar a observação directa de situações de tutoria	“Relativamente a métodos, relativamente as estratégias, portanto poderiam-se estudar casos reais (...) A importância, como eu já disse, de se fazer observações directas a instituições que ministram a tutoria, a importância de se discutir mais sobre situações concretas...” E5	2 – E5
	“Relativamente ao estágio, é dizer que se calhar seria importante termos tido contacto com empresas que usassem a tutoria ou com escolas... directamente com escolas, que desenvolvem esses planos de tutoria e fossemos assistir a aulas, que desenvolvem-se em torno da tutoria... Víssemos... observar mesmo... ver a importância de se ver mesmo...” E5	E5
Dar Maior importância à gestão de conflitos	“Eu diria a gestão de conflitos, poder-se-ia implementar a tutoria relativamente à gestão de conflitos, à cidadania, apesar de já existir eu acho que faz muita falta e por aí, eu acho que tenho agora mais conhecimento.” E6	1 – E6
	“Uma avaliação mais adequada do tipo de metodologias activas que se pretende implementar nestes cursos...” E2	1 – E2
Reformular o sistema de avaliação	“...testes de avaliação...não faz sentido ...” E2	E2
Maior quantidade de actividades reflexivas	“...mais trabalho de reflexão porque acho que enquanto pessoas licenciadas acho que (...) reflectindo sobre as aprendizagens (...) o que é que permitiu a evolução nas pessoas.” E2	E2
	“As pessoas vão tendo consciência daquilo que sabiam, vão tendo consciência da evolução e das necessidades” E2	E2

As sugestões fornecidas pelos formandos resumem-se à necessidade de alterar em larga medida a orgânica interna do curso, a sua própria estrutura, quanto aos seguintes aspectos:

- Reformulação do referencial, menos extenso e mais adaptado às necessidades da realidade em tutoria;
- Maior rigor na selecção dos módulos e respectivos conteúdos;
- Menor importância da planificação da formação e da avaliação;
- Maior aprofundamento acerca do papel de tutor;
- Mais articulação entre o programa e o tempo para a realização do mesmo, principalmente das estratégias activas;
- Mais simulações ou contacto com o terreno onde a tutoria é implementada (observação directa em instituições);
- Dar início ao estágio numa fase antecedente;
- Intercalar o estágio com conteúdos teóricos (processo de continuidade entre teoria e prática – estágio).

A 1.^a subcategoria (*Repensar os conteúdos teóricos*) foi a que obteve maior frequência absoluta. Dos 6 entrevistados, 4 apontam a necessidade de reduzir os conteúdos em termos teóricos e seleccionar apenas os mais relevantes

quanto às necessidades específicas em tutoria, de modo a que sejam esclarecedores em relação ao papel de tutor. Os entrevistados referem também a necessidade de maior articulação entre o programa e o tempo para a realização do mesmo, principalmente das estratégias activas.

“Não seriam tão importantes tantos conteúdos teóricos e tantos módulos (...).” (Paula E1)

“O referencial é muito lato numa coisa e é muito específico noutra. E no tempo útil que nós temos de aula é impossível dar determinadas coisas (...).” (Alexandra E2)

“O referencial e outras que provavelmente necessitariam de um maior aprofundamento... acho que o referencial devia ser adaptado ao público-alvo.” (Alexandra E2)

“À partida, se o público-alvo são professores, acho que há determinadas coisas que são desnecessárias e que podem ser, poupa-se tempo nesse aspecto e ganha-se noutro. Permite o tal aprofundamento de algumas temáticas mais relacionadas com a tutoria que é o enfoque desta acção de formação.” (Alexandra E2)

“... As estratégias activas resultaram melhor... achei que devia estar contemplado no curso tempo para a sua realização.” (Alexandra E2)

“Primeiro mudar um bocadinho os módulos, ou então, pelo menos aplicar outro tipo de actividades, outro tipo de modalidades, não sei, nesses módulos porque pode-se falar de imensas coisas e não só centrar-se em teoria ou não sei... porque não houve muita coisa, muita coisa que nós tirássemos principalmente dos primeiros módulos.” (SaraE4)

“...de acordo com aquilo que eu já disse, poderíamos fazer um programa menos extenso e uma maior articulação, entre o programa e o tempo que se tem.” (M.^a João E5)

Relativamente à 2.^a subcategoria, a maioria dos formandos sugere como medida a ter em conta em futuras acções a ministrar, a Prevalência da prática sobre a teoria. Neste sentido nota-se uma certa valorização da prática e a insistência numa maior quantidade de situações onde possam aplicar os conhecimentos que adquiriram, como por exemplo, em simulações da metodologia tutorial.

“...ter menos teoria e ter mais simulações, mais coisas práticas, porque acho que este será um caminho ou uma profissão ou uma área em que só com a experiência é que nós vamos apreendendo e construindo o nosso saber (...) porque assim sentimos que tivemos muita teoria... (Paula E1)

“Eu penso que a nível de sugestões, talvez que dessem maior valor à parte do estágio, porque eu acho que só quando as pessoas vão para o estágio é que podem realmente contactar com a realidade de tutoria.” (Sandra E3)

“...reforço a ideia que este curso devia de incidir mais na parte prática ou pelo menos associar a prática à teoria, porque 400 horas de teoria acho que a pessoa acaba de perder a motivação.” (Sandra E3)

A 3ª subcategoria sugere a importância de Iniciar mais cedo o estágio. Os formandos defendem uma maior valorização do estágio, bem como a sua integração desde o início da formação, em simultâneo com os conteúdos teóricos. Desta forma, a estrutura do estágio enquadrada neste curso, tinha que ser um trabalho de continuidade, que deveria ter começado logo no início do curso e que teria continuidade ao longo do mesmo. Consideram como benéfico para o grupo que vai ser formado contar com o acompanhamento por parte dos formadores desde o início da sua formação.

“ (...) Em vez de deixarem o estágio para o fim, fôssemos fazendo as coisas intercaladas seria mais benéfico.” (Paula E1)

“ (...) Talvez fazermos o estágio integrado com a parte teórica, no lugar de serem 400 horas teóricas tudo separado, talvez ser um todo, uma mistura de teoria-prática e só assim se conseguiriam melhores resultados.” (Sandra E3)

“ (...) Se associar o trabalho à teoria acho que a formação ganharia muito.” (Sandra E3)

“ (...) Relativamente a esta parte principalmente do estágio e que há muitas falhas, porque nós vamos começar a estagiar, as formandas já estão no final da segunda unidade, vão começar na terceira unidade e os formadores não foram muito receptivos relativamente à nossa actuação, ou seja, é tudo assim muito feito...um bocado... porque supostamente deveriam pensar em fazer parte do estágio, e começar no início...a começar com o início de um curso (...). ” (Sara E4)

“Parece que fazia mais sentido que o estágio fosse integrado não no final, mas durante, desde o início. Portanto nós deveríamos ter tido logo um contacto, seria mais proveitoso para nós desde o início, dava para fazer mais coisas”. (M.ª João E5)

Uma formanda sugere a necessidade de Proporcionar a observação directa de situações de tutoria (4ª Subcategoria). Esta sugestão está também relacionada com a valorização de situações práticas anteriormente mencionadas. Neste âmbito a formadora vai mais além e defende o estudo de casos reais como uma estratégia a ter em consideração em futuras acções a ministrar, ou seja, a aplicação da observação directa em instituições onde a tutoria é implementada.

“Relativamente a métodos, relativamente as estratégias, portanto poder-se-ia estudar casos reais (...) A importância como eu já disse de se fazer observações directas a instituições que ministram a tutoria a importância de se discutir mais sobre situações concretas ...” (M.ª João E5)

“Relativamente ao estágio, é dizer que se calhar seria importante termos tido contacto com empresas que usassem a tutoria ou com escolas... directamente com escolas, que desenvolvem esses planos de tutoria e fôssemos assistir a

aulas, que desenvolvem-se em torno da tutoria... Víssemos... observar mesmo... ver a importância de se ver mesmo ...” (M.^a João E5)

Uma formanda salienta a necessidade de Dar maior importância à gestão de conflitos (5.^a Subcategoria). De acordo com a mesma, este seria um conteúdo importante a introduzir no curso, de modo a fornecer mais competências aos formandos neste âmbito.

“Eu diria a gestão de conflitos, poder-se-ia implementar a tutoria relativamente à gestão de conflitos, à cidadania, apesar de já existir eu acho que faz muita falta e por aí, eu acho que tenho agora mais conhecimento.” (Medronheira E6)

A 6.^a subcategoria aponta a necessidade de Reformular o sistema de avaliação. Esta sugestão advém da crítica ao sistema de avaliação implementado, que integra um teste individual. A formanda sugere um sistema de avaliação mais adequado, ou seja, mais centrado num trabalho de reflexão, de discussão e debate sobre aspectos teórico-metodológicos.

“Uma avaliação mais adequada do tipo de metodologias activas que se pretende implementar nestes cursos...” (E2)

“...testes de avaliação...não faz sentido ...” (E2)

Uma entrevistada indica a necessidade de Maior quantidade de actividades reflexivas (7.^a Subcategoria), como um aspecto da formação a aprofundar e a desenvolver, pois na sua opinião assume grande importância para o crescimento dos indivíduos enquanto profissionais.

“...mais trabalho de reflexão porque acho que enquanto pessoas licenciadas acho que (...) reflectindo sobre as aprendizagens (...) o que é que permitiu a evolução nas pessoas.” (Alexandra E2)

“As pessoas vão tendo consciência daquilo que sabiam, vão tendo consciência da evolução e das necessidades.” (Alexandra E2)

3.º BLOCO TEMÁTICO

Passamos agora à análise do terceiro e último tema que orientou esta investigação e que diz respeito aos **Efeitos pessoais e profissionais com o uso da formação adquirida**. Nesta fase pautamo-nos por três objectivos principais que passam a constituir as nossas categorias de análise: Constatar a *Aptidão para o desempenho da tutoria*; Perceber a dimensão da *Mobilização de recursos adquiridos para futuras experiências profissionais*; Demonstrar quais os *Benefícios pessoais e profissionais da formação*.

Quadro n.º 20

Quadro síntese da análise de conteúdo às entrevistas aos formandos

3.º Tema: Efeitos pessoais e profissionais decorrentes da formação adquirida

CATEGORIAS	SUB-CATEGORIAS
Aptidão para o desempenho da tutoria	<i>Sentimento de maior aptidão para desempenhar funções de tutor</i>
	<i>Expectativas em relação ao estágio</i>
	<i>Descoberta de novas metodologias</i>
Desenvolvimento pessoal	<i>Maior capacidade para desenvolver relações inter-pessoais</i>
	<i>Auto-conhecimento</i>
	<i>Partilha de experiências com os colegas</i>
	<i>Maior maturidade</i>
	<i>Maior tolerância para com os outros</i>
Saídas profissionais	<i>Expectativas positivas</i>
	<i>Expectativas negativas</i>

Quanto à 1.^a Categoria: *Aptidão para o desempenho da tutoria*, divide-se em 3 sub-categorias: *Sentimento de maior aptidão para desempenhar funções de tutor*, *Expectativas em relação ao estágio* e *Descoberta de novas metodologias*.

Quadro n.º 21

1.^a Categoria: **Aptidão para o desempenho da tutoria**

SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO	Fi
<i>Sentimento de maior aptidão para desempenhar funções como tutor</i>	"Pois de certa forma, é ter outro comportamento, e outra atitude perante os alunos, prestar uma maior atenção às suas dificuldades individuais e... e acompanhá-los melhor, de outra forma, ter mais atenção, puxar mais por eles, a nível de outros assuntos sem ser só académicos, basicamente acho que é isso." E4	5 - E4
	"Porque como eu já disse para mim tem tudo a ver! Acho que se complementam (professor/tutor). No fundo estamos a falar da mesma coisa, para mim. Razão porque tudo tem a ver. Faço sempre uma ligação com aquilo que vou apreendendo e aquilo que costumo fazer e aquilo que gostaria de fazer." E5	E5
	"... posso com os conhecimentos adquiridos melhorar a minha prática profissional." E1	E1
	"Julgo que sim. Sinto-me apto. Sim, acho que aprendi algumas coisas aqui que me vão ser úteis e que acrescento ao meu pouco (risos) background, mas que já tenho algum. Acho quer a nível pessoal quer a nível profissional colhi benefícios pelo facto de estar aqui." E1	E1
	"Eu penso que sim, com tudo aquilo que eu aprendi na formação e com alguns conhecimentos que já tinha, eu acho que sim (...) Porque dúvidas e questões todas as pessoas têm, mas isso até quando tiramos um curso qualquer sem estamos no terreno, todos temos dificuldades. Mas penso que sim, que consigo, talvez até pelas minhas características pessoais, penso que estou apta para isso." E3	E3
	"Considero! Com toda a relatividade que considero que eu diga. Ser tutor é algo que está em constate mudança, em mutação, flexibilidade Temos que ser adaptáveis! Não é um dado adquirido, eu sou tutor! Jamais pensar isso, mas posso ser." E5	E5
	"Eu julgo que sim, que tinha capacidades para isso, e claro que como uma fase experimental adequando um bocado o papel de professor/tutor conseguiria perfeitamente." E6	E6

Expectativas em relação ao estágio futuro	“Eu acho que nós vamos é tentando ser cada vez mais aptos... eu acho que ainda falta a componente prática... o estágio profissionalizante será de mais valia para aperfeiçoar esta metodologia e o meu desempenho enquanto tutor...” Alex E2	2-
		E2
	“Normalmente uma pessoa antes de entrar em campo nunca se considera apta, por isso, não sei, eu já fui fazer uma observação e realmente senti-me novamente entre os alunos, senti-me bem, mas sinceramente uma pessoa nunca se considera apta, até estar na prática.” Sara E4	E4
Descoberta de novas metodologias	“Eu acho que esta formação permite-nos estar alerta para determinadas coisas, que apesar de eu já saber de livros que eu li, nunca sei lá, se calhar nunca tive consciência que podiam ser implementadas em contexto de sala de aula mas continuo a dizer é extremamente complicado implementar em simultâneo dados os constrangimentos que há pouco referi uma metodologia deste tipo não é impossível. Acho que uma pessoa deve sempre insistir nesse ponto insistir, insistir, insistir, até conseguir.” Alex E2	1-
		E2

- Desta análise podemos concluir que a maioria dos indivíduos se consideram aptos a desempenhar as funções de tutor.

Verificamos que a maioria dos indivíduos se situam na 1ª subcategoria, ou seja, assume sentir maior aptidão para o exercício das funções de tutor depois desta formação. Esta aptidão advém em larga medida da formação, mas também de conhecimentos que alguns deles já possuíam anteriormente, tendo em conta que o nosso grupo alvo é constituído por docentes, alguns com experiência e que defendem os papéis de professor/tutor são inseparáveis.

“Pois de certa forma, é ter outro comportamento, e outra atitude perante os alunos, prestar uma maior atenção às suas dificuldades individuais e...e acompanhá-los melhor, de outra forma, ter mais atenção, puxar mais por eles, a nível de outros assuntos sem ser só académicos, basicamente acho que é isso.” (SaraE4)

“Porque como eu já disse para mim tem tudo a ver! Acho que se complementam (professor/tutor). No fundo estamos a falar da mesma coisa, para mim. Razão porque tudo tem a ver. Faço sempre uma ligação com aquilo que vou apreendendo e aquilo que costumo fazer e aquilo que gostaria de fazer.” (M.ª João E5)

“...posso com os conhecimentos adquiridos melhorar a minha prática profissional.” (Paula E1)

“Julgo que sim. Sinto-me apto. Sim, acho que aprendi algumas coisas aqui que me vão ser úteis e que acrescento ao meu pouco (risos) background, mas que já tenho algum. Acho quer a nível pessoal quer a nível profissional colhi benefícios pelo facto de estar aqui.” (Paula E1)

“Eu penso que sim, com tudo aquilo que eu aprendi na formação e com alguns conhecimentos que já tinha, eu acho que sim (...) Porque dúvidas e questões todas as pessoas têm, mas isso até quando tiramos um curso qualquer sem estarmos no terreno, todos temos dificuldades. Mas penso que sim, que consigo, talvez até pelas minhas características pessoais, penso que estou apta para isso.” (Sandra E3)

“Considero estar apta! Com toda a relatividade.... Ser tutor é algo que está em constante mudança, em mutação, flexibilidade Temos que ser adaptáveis! Não é um dado adquirido, eu sou tutor! Jamais pensar isso, mas posso ser.” (M.^a João E5)

“Eu julgo que sim, que tinha capacidades para isso, e claro que, como uma fase experimental, adequando um bocado o papel de professor/tutor conseguiria perfeitamente.” (Medronheira E6)

Relativamente à 2^a subcategoria que contempla as expectativas dos formandos em relação ao estágio, podemos aferir dois aspectos essenciais: em primeiro lugar os formandos não têm dúvidas que o estágio será uma mais-valia da formação, no sentido de desenvolver as suas competências e conhecimentos adquiridos. Por outro lado, reconhecem que só com a prática, num contexto de trabalho real, poderão ter certezas em relação à aptidão para desempenhar tutoria. Os formandos reconhecem que ser tutor implica um processo progressivo e contínuo de aprendizagem, que não termina com o estágio. O estágio é apenas o início de um processo de desenvolvimento de competências que se estenderá ao longo da vida profissional dos formandos.

“Eu acho que nós vamos é tentando ser cada vez mais aptos... eu acho que ainda falta a componente prática... o estágio profissionalizante será de mais valia para aperfeiçoar esta metodologia e o meu desempenho enquanto tutor...” (Alexandra E2)

“Normalmente uma pessoa antes de entrar em campo nunca se considera apta, por isso, não sei, eu já fui fazer uma observação e realmente senti-me novamente entre os alunos, senti-me bem, mas sinceramente uma pessoa nunca se considera apta, até estar na prática”. (Sara E4)

Criamos ainda uma 3.^a sub-categoria, que dá conta da *Descoberta de novas metodologias* por parte dos formandos durante esta formação.

“Eu acho que esta formação permite-nos estar alerta para determinadas coisas, que apesar de eu já saber de livros que eu li , nunca sei lá, se calhar nunca tive consciência que podiam ser implementadas em contexto de sala de aula mas continuo a dizer é extremamente complicado implementar em simultâneo dados os constrangimentos que há pouco referi uma metodologia deste tipo não é impossível. Acho que uma pessoa deve sempre insistir nesse ponto insistir, insistir, insistir, até conseguir.” (Alexandra E2)

2.^a Categoria: Desenvolvimento pessoal

De seguida interessa-nos apurar em que medida os conhecimentos adquiridos com esta formação contribuíram para o desenvolvimento pessoal dos formandos. Face a este objectivo, dividimos a informação recolhida em 5 sub-categorias de análise: *Maior capacidade para desenvolver relações interpessoais, Auto-conhecimento, Partilha de experiências com os colegas, Maior maturidade, Maior tolerância para com os outros.*

Quadro n.º 22

2ª Categoria: **Desenvolvimento pessoal**

SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO	Fi / U.F.
Maior capacidade para desenvolver relações interpessoais	“Eu acho essencialmente que tem a ver com o relacionamento inter-pessoal que sinto que cresci muito como pessoa... e acho que um professor ou um tutor, o ponto fulcral de tudo e a forma como conquistamos os alunos ou formandos será pelo domínio do relacionamento inter-pessoal e acho que isso é uma mais valia para o ensino, que eu posso saber muito, conseguir mobilizar os alunos, mas se não conseguir chegar lá, não adianta de nada saber muito.” E1	3 - E1
	“Prestar mais atenção às questões das relações que é uma base da tutoria e que era algo que eu provavelmente não estava com tanta atenção. Nisso eu acho que vou começar a acompanhar, a supervisionar mais os meus alunos.” E6	E6
	“Em termos não só intelectual em termos de análise crítica e criatividade também mas em termos também da pessoa em termos de inter-relação entre as pessoas de cooperação de respeito de responsabilidade, portanto consegui desenvolver ainda mais essas mesmas competências.” E2	E2
Auto-conhecimento	“Acho que isso foi o fundamental, é o ter conhecimento das minhas limitações e as capacidades enquanto ser humano, enquanto ser no domínio das relações inter-pessoais.” E1	1 -
		E1
Partilha de experiências com os colegas	“Troca de experiências entre colegas, acho que isso foi muito gratificante, o que uma faz, o que o outro faz. Essencialmente a troca de experiências, acho que foi muito bom.” E3	2- E3
	“Benefícios pessoais, isso temos sempre... aprendemos sempre e basta trocar experiências uns com os outros, tiramos sempre qualquer coisa de positiva e negativa, como é óbvio.” E3	E3
	“...a capacidade de argumentação e de contra-argumentação, análise crítica e isso faz-me evoluir não somente enquanto profissional mas, enquanto pessoa.” E2	E2
Maior maturidade	“Sim, Julgo que sim, julgo que sim... como já referi anteriormente que cresci...” E1	1 -
		E1
Maior tolerância para com os outros	“Em termos pessoais tem um bocado a ver com a tolerância uma vez que nós em termos de formação trabalhamos muito sempre em grupo, acho que enquanto pessoa acho que estou mais tolerante em termos de ouvir o outro (...).” E2	1-
		E2

- Parece-nos que o ponto mais relevante desta reflexão se centra na importância do desenvolvimento de competências que facilitem a capacidade para desenvolver relações interpessoais, assim como para usufruir dos benefícios resultantes da partilha de experiências com os colegas, na medida em que a implementação da acção tutorial foi feita em trabalho conjunto.

Verificamos que, para metade dos formandos, a formação foi essencial na aquisição de maior capacidade para desenvolver relações interpessoais, Este aspecto é considerado pelos formandos como uma mais-valia para o ensino, na medida em que exige uma maior atenção às dificuldades individuais dos

alunos e a problemas que possam existir num contexto extra-acadêmico, nomeadamente sócio-familiar.

“Eu acho essencialmente que tem a ver com o relacionamento inter-pessoal que sinto que cresci muito como pessoa... e acho que um professor ou um tutor, o ponto fulcral de tudo e a forma como conquistamos os alunos ou formandos será pelo domínio do relacionamento inter-pessoal e acho que isso é uma mais-valia para o ensino, que eu posso saber muito, conseguir mobilizar os alunos, mas se não conseguir chegar lá, não adianta de nada saber muito. Acho que isso foi o fundamental, é o ter conhecimento das minhas limitações e as capacidades enquanto ser humano, enquanto ser no domínio das relações inter-pessoais”. (Paula E1)

“Prestar mais atenção às questões das relações que é uma base da tutoria e que era algo que eu provavelmente não estava com tanta atenção, Nisso eu acho que vou começar a acompanhar, a supervisionar mais os meus alunos”. (Medronheira E6)

“Em termos não só intelectual em termos de análise crítica e criatividade também mas em termos também de pessoa em termos de inter-relação entre as pessoas de cooperação de respeito de responsabilidade, portanto consegui desenvolver ainda mais essas mesmas competências.” (AlexandraE2)

A segunda sub-categoria remete-nos para o *auto-conhecimento* que a formação possibilitou aos formandos. O conhecimento das suas capacidades e o reconhecimento das suas limitações são os aspectos mais mencionados, decorrentes desta experiência de formação na área da tutoria.

“Acho que isso foi o fundamental, é o ter conhecimento das minhas limitações e as capacidades enquanto ser humano, enquanto ser no domínio das relações inter-pessoais”. (Paula E1)

A terceira sub-categoria diz respeito à *partilha de experiências com os colegas*, que segundo a entrevistada “foi muito gratificante”.

“Troca de experiências entre colegas, acho que isso foi muito gratificante, o que uma faz, o que o outro faz. Essencialmente a troca de experiências, acho que foi muito bom.” (Sandra E3)

“Benefícios pessoais, isso temos sempre... aprendemos sempre e basta trocar experiências uns com os outros, tiramos sempre qualquer coisa de positiva e negativa, como é óbvio.” (Sandra E3)

“... a capacidade de argumentação e de contra-argumentação, análise crítica e isso faz-me evoluir não somente enquanto profissional mas, enquanto pessoa.” (Alexandra E2)

A quarta sub-categoria enfatiza a *maior maturidade* que a formação propiciou aos formandos, no sentido de evolução e crescimento a nível pessoal e profissional.

“Sim. Julgo que sim, julgo que sim... como já referi anteriormente que cresci...” (Paula E1)

Por último, a quinta sub-categoria refere a *maior tolerância dos formandos para com os outros*.

“Em termos pessoais tem um bocado a ver com a tolerância uma vez que nós, em termos de formação trabalhamos muito sempre em grupo, acho que enquanto pessoa acho que estou mais tolerante em termos de ouvir o outro (...)” (Alexandra E2)

A 3.ª Categoria dá conta das *saídas profissionais* propiciadas pela participação neste curso. Nesta categoria dividimos as opiniões dos formandos em duas sub-categorias: *Expectativas positivas* e *Expectativas negativas*.

Quadro n.º 23

3.ª Categoria: **Saídas profissionais**

SUBCATGEGORIA	UNIDADES DE REGISTO	FI
Expectativas positivas	“A nível de saídas profissionais, eu sinceramente espero que sim.” Sandra E3	6-
		E3
	“Eu penso que sim, eu espero bem que sim...eu sei perfeitamente que a nível do ensino as coisas estão complicadas e que não vou para o ensino nem vou ser colocada por causa de ter um curso de tutoria, mas tenho a esperança, se por acaso estiver numa escola e leccionar por exemplo, com horário incompleto, ser aproveitada para fazer a tutoria, que é isso o que normalmente fazem...” E4	E4
	“...tanto que algumas das escolas para as quais concorri em oferta de escola dizem lá se existe alguma prática a nível tutorial, etc...por isso espero se algum dia ficar colocada, fazer tipo, completar o horário ou qualquer coisa fazendo tutoria.” E4	E4
	“ Eu acho que o facto de eu dizer que já fiz um curso de formação de tutores que me vai dar uma mais-valia, principalmente porque a tutoria começa a ser algo bastante necessário e bastante requisitada e eu dizendo que já fiz um curso de 800 horas de tutoria eu julgo que me vai dar uma mais-valia, acompanhado com o meu curso.” M. J. M. E6	E6
Expectativas negativas	“Em termos teóricos, vou ter sempre como enriquecimento...em termos pessoais, em termos práticos... duvido... em termos pessoais...em termos profissionais devido ao mercado de trabalho duvido... porque se eu não consigo ser professora! Como é que vou conseguir exercer a tutoria? (sorrisos) Mas valeu a pena, claro.” M. J. Lamas E5	E5

- Apesar de todos os indivíduos considerarem que obtiveram benefícios ao frequentar este curso de formação, nota-se alguma descrença em relação à sua inserção no mercado de trabalho. Cabe-nos inferir que esta postura se deve à actual conjuntura e à elevada percentagem de professores que estão no desemprego em Portugal, grupo do qual estes formandos fazem parte. Por outro lado, a própria profissão de tutor, em si mesma, não dá profissionalmente as respostas desejadas. A tutoria enquanto realidade educacional, assume-se ainda de uma forma pouco

marcada e com um longo percurso a trilhar, não dando no momento a resposta que os formandos gostariam que desse.

Constatámos que para a maior parte dos indivíduos, esta formação contribuiu para a construção de *expectativas positivas* face ao futuro profissional, o que significa que a grande parte dos indivíduos considera ter beneficiado, em termos profissionais e também pessoais, com a formação. Apontam como maiores benefícios o desenvolvimento de competências, através dos conhecimentos adquiridos e apesar das dificuldades em termos de inserção no mercado de trabalho, têm esperança em relação a mais saídas profissionais, mesmo que apenas como forma de complementar a prática docente.

“A nível de saídas profissionais, eu sinceramente espero que sim.”
(Sandra E3)

“Eu penso que sim, eu espero bem que sim...eu sei perfeitamente que a nível do ensino as coisas estão complicadas e que não vou para o ensino nem vou ser colocada por causa de ter um curso de tutoria, mas tenho a esperança, se por acaso estiver numa escola e leccionar por exemplo, com horário incompleto, ser aproveitada para fazer a tutoria, que é isso o que normalmente fazem...” (Sara E4)

“...tanto que algumas das escolas para as quais concorri em oferta de escola dizem lá se existe alguma prática a nível tutorial, etc...por isso espero se algum dia ficar colocada, fazer tipo, completar o horário ou qualquer coisa fazendo tutoria.” (Sara E4)

“Eu acho que o facto de eu dizer que já fiz um curso de formação de tutores que me vai dar uma mais-valia, principalmente porque a tutoria começa a ser algo bastante necessário e bastante requisitada e eu dizendo que já fiz um curso de 800 horas de tutoria eu julgo que me vai dar uma mais-valia, acompanhado com o meu curso.”
(Medronheira E6)

Apenas uma entrevistada, apesar de reconhecer os benefícios pessoais que a formação lhe propiciou, revela expectativas negativas em relação à sua inserção no mercado de trabalho, mesmo com formação na área da tutoria. Apresenta como argumentos o facto de estar excluída do mercado de trabalho como professora e estende o problema do desemprego à generalidade das profissões.

“Em termos teóricos, vou ter sempre como enriquecimento...em termos pessoais, em termos práticos... duvido... em termos pessoais...em termos profissionais devido ao mercado de trabalho duvido... porque se eu não consigo ser professora! Como é que vou conseguir exercer a tutoria? (sorrisos) Mas valeu a pena, claro. (M.^a João E5)

3ª Etapa: ENTREVISTAS AOS FORMADORES

Na presente etapa, pretendemos conhecer a avaliação dos formadores face à realidade formativa em questão. Na análise das entrevistas aos formadores

foram utilizadas cinco categorias de análise: *aspectos positivos da formação, aspectos negativos da formação, dificuldades sentidas no decorrer da formação, aptidão dos formandos para a prática da tutoria, sugestões de melhoria e benefícios obtidos pelos formandos com a formação.*

Quadro nº 24

Quadro síntese da análise de conteúdo às entrevistas aos formandos

Objectivo: Conhecer a avaliação dos formadores face à realidade formativa em questão

CATEGORIAS	SUB-CATEGORIAS
Aspectos positivos da formação	<i>Formação inicial do grupo de formandos</i>
	<i>Módulo da formação específica (prática)</i>
	<i>Contacto com diversos métodos pedagógicos</i>
	<i>Diferentes instrumentos de avaliação aplicados</i>
	<i>Reuniões semanais da equipa formativa</i>
Aspectos negativos da formação	<i>Relacionamentos interpessoais (formador/formando)</i>
	<i>Limitação de tempo na execução da formação específica</i>
	<i>Limitação do espaço físico de sala</i>
	<i>Limitação de recursos materiais (equipamentos)</i>
Dificuldades sentidas no decorrer da formação	<i>Faixa etária do grupo de formandos</i>
	<i>Tipo de formação académica do grupo de formandos (docência)</i>
	<i>Situação profissional do grupo de formandos (desemprego)</i>
	<i>Falta de motivação do grupo de formandos</i>
	<i>Insatisfação dos formandos relativamente às expectativas iniciais</i>
	<i>Alteração de estratégias definidas a priori</i>
Aptidão dos formandos para a prática da tutoria	<i>Aquisição de conhecimentos e competências com a formação (desenvolvimento com a prática).</i>
Sugestões de melhoria	<i>Avaliação a posteriori do impacto da formação na vida profissional dos formandos</i>
	<i>Manter o mesmo número de formandos do início ao fim da formação</i>
	<i>Ministrar o curso a profissionais no activo</i>
	<i>Integrar o estágio no contexto de trabalho da formação específica</i>
	<i>Considerar as experiências profissionais do público destinatário da acção de formação.</i>
	<i>Avaliar o desempenho dos formadores (feedback)</i>
Benefícios obtidos pelos formandos com a formação	<i>A nível profissional</i>

1.ª Categoria: Aspectos positivos da formação

O quadro seguinte mostra-nos os aspectos positivos que os formadores apontaram relativamente à formação em questão. Os mesmos agrupam-se em

cinco sub-categorias de análise: *Formação inicial do grupo*, *Módulo da formação específica (prática)*, *Contacto com diversos métodos pedagógicos*, *Diferentes instrumentos de avaliação aplicados* e *Reuniões semanais da equipa formativa*.

Quadro n.º 25

1.ª Categoria: **Aspectos positivos da formação**

SUB-CATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO	U.F.
Formação inicial do grupo de formandos	“Em primeiro lugar a disponibilidade dos formandos para a aprendizagem uma vez que a maioria deles vinha dum contexto escolar, eram professores (...)” E1	2 - E1
	“(…) Uma grande parte do grupo, praticamente todos estavam muito abertos a uma outra possibilidade em termos de escola. Este foi um dos pontos-chave, foi a abertura deles para isso.” E1	E1
	“Foi vantajoso as pessoas terem uma formação inicial ligada à docência porque lhes permitiu em termos pedagógicos compreender uma série de situações que nós verificamos que as pessoas vindas duma área mais científica tinham mais dificuldades em compreender alguns conceitos...” E2	E2
Módulo da formação específica (prática)	“ É importante não ser só o método expositivo, mas o poder fazer (...) que lhes permitiria em contexto de estágio acompanhar os futuros tutorandos que iriam ter.” E1	E1
	“Fundamental para a formação dos tutores foi mesmo a parte da formação específica, a importância que os formandos atribuíram à parte da implementação, da concretização daquilo que eles andavam a falar...a parte concreta e experimental e vivenciada daquilo que eles tinham planificado” E2	E2
Contacto com diversos métodos pedagógicos	“Outro dos pontos fortes dentro daquilo que foi importante na formação, foi também o contacto que eles tiveram com diversos tipos de métodos de formação.” E1	1 - E1
	“(…) Algumas escolas têm algumas experiências interessantes mas não é muito utilizado, o perceber que há determinados métodos utilizados em contexto de sala de aula que não é possível utilizar em tutoria, pela proximidade, pela forma de estar com o tutorando não é possível e poder abrir um bocadinho os horizontes, há outras coisas, há outros métodos, há outras formas de estar dentro de uma sala de aula.” E1	E1
Diferentes instrumentos de avaliação aplicados	“Por outro também a avaliação foi sendo feita com vários instrumentos o que também permitiu adaptar um pouco sem baixar o nível de exigência, permitiu mostrar-lhes que haviam outras formas de avaliar que não só o teste a que estão muito habituados.” E1	1 - E1
	“Há outro ponto forte que foi muito importante foi que a equipa formativa reuniu com bastante regularidade e tudo o que se passava dentro dos módulos nós conversávamos semanalmente sobre a estratégias que estávamos a adoptar e sobretudo o que estava a funcionar com umas colegas e não estava a funcionar com outras e isso também foi um ponto muito importante para a alteração das estratégias.” E1	1 - E1

Das duas formadoras que se disponibilizaram para esta entrevista, que se assume de carácter qualitativo, ambas apontam a *formação inicial do grupo de formandos (1.ª sub-categoria)*, como um dos aspectos positivos desta formação. As mesmas associam o facto de grande parte do grupo possuir uma licenciatura na área da docência, à disponibilidade, à predisposição para a aprendizagem e à abertura dos formandos face a uma nova realidade que poderá ser vantajosa em termos profissionais.

“Em primeiro lugar a disponibilidade dos formandos para a aprendizagem uma vez que a maioria deles vinha dum contexto escolar, eram professores (...).” (Paula E1).

“ (...) Uma grande parte do grupo, praticamente todos estavam muito abertos a uma outra possibilidade em termos de escola. Este foi um dos pontos-chave, foi a abertura deles para isso.” (Paula E1)

“Foi vantajoso as pessoas terem uma formação inicial ligada à docência porque lhes permitiu em termos pedagógicos compreender uma série de situações que nós verificamos que as pessoas vindas duma área mais científica tinham mais dificuldades em compreender alguns conceitos...” (Alexandra E2)

As opiniões das formadoras também convergem no que diz respeito à importância atribuída à *formação específica*, ou seja, à parte prática da formação.

“É importante não ser só o método expositivo, mas o poder fazer (...) que lhes permitiria em contexto de estágio acompanhar os futuros tutorandos que iriam ter.” (Paula E1).

“Fundamental para a formação dos tutores foi mesmo a parte da formação específica, a importância que os formandos atribuíram à parte da implementação, da concretização daquilo que eles andavam a falar...a parte concreta e experimental e vivenciada daquilo que eles tinham planificado.” (Alexandra E2)

São também mencionados como aspectos positivos, o *contacto com diversos métodos pedagógicos de formação (2.ª subcategoria)* e os *diferentes instrumentos de avaliação aplicados (3.ª subcategoria)*, na medida em que permitiram dar a conhecer novos horizontes em termos metodológicos.

“Outro dos pontos fortes dentro daquilo que foi importante na formação, foi também o contacto que eles tiveram com diversos tipos de métodos de formação.” (Paula E1)

“ (...) Algumas escolas têm algumas experiências interessantes mas não é muito utilizado, o perceber que há determinados métodos utilizados em contexto de sala de aula que não é possível utilizar em tutoria, pela proximidade, pela forma de estar com o tutorando não é possível e poder abrir um bocadinho os horizontes, há outras coisas, há outros métodos, há outras formas de estar dentro de uma sala de aula.” (Paula E1)

“Por outro também a avaliação foi sendo feita com vários instrumentos o que também permitiu adaptar um pouco sem baixar o nível de exigência, permitiu mostrar-lhes que haviam outras formas de avaliar que não só o teste a que estão muito habituados.” (Paula E1)

As reuniões semanais da equipa formativa (4.^a subcategoria) também são referidas como elementos positivos, considerados fundamentais, pois contribuíram para alterar estratégias, para adoptar métodos mais eficazes e adequados ao grupo específico e para uma maior articulação entre módulos.

“Há outro ponto forte que foi muito importante foi que a equipa formativa reuniu com bastante regularidade e tudo o que se passava dentro dos módulos nós conversávamos semanalmente sobre a estratégias que estávamos a adoptar e sobretudo o que estava a funcionar com umas colegas e não estava a funcionar com outras e isso também foi um ponto muito importante para a alteração das estratégias.” (Paula E1)

2.^a Categoria: Aspectos negativos da formação

Relativamente à 2.^a Categoria (aspectos negativos da formação), construímos 4 sub-categorias: *Relacionamentos interpessoais (formador/formando)*, *Limitação de tempo na execução da formação específica*, *Limitação do espaço físico de sala* e *Limitação de recursos materiais (equipamentos)*.

Quadro n.º 26

2.^a Categoria: Aspectos negativos da formação

SUB-CATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO	U.F.
Relacionamentos interpessoais (formador/formando)	“...sobretudo no início em gerir situações de mudança, claramente, foi um processo difícil. Eu também acho que tem haver um bocadinho com o facto de serem pessoas que estavam desempregadas, e isso parecendo que não é algo que baixa-lhes a auto-estima ...e tiveram alguma dificuldade em perceber, em encontrar nessa formação até inclusivamente outras formas de trabalho e outras possibilidades futuras profissionais.” E1	2–
		E1
	“Dentro do âmbito relacional e devido a todos os constrangimentos inerentes à situação que cada formando apresentava começou por ser uma dificuldade...nós compreendemos que as pessoas estavam desempregadas e que isso constitui uma fragilidade emocional e muitas das vezes despoleta algumas reacções que revelam essa fragilidade a nível sentimental.” E2	E2
Limitação de tempo na execução da	“Quando partimos para a parte da formação específica (...), ao nível da planificação, necessitávamos de mais tempo, havia um constrangimento legal daquele módulo, fez com que nós tivéssemos que encurtar a duração daquele módulo e não permitiu que os formandos conseguissem perceber a finalidade máxima daquela planificação.” E2	1 –
		E2

formação específica	“(…) Depois ao nível da implementação e da avaliação eles só conseguiram executar e avaliar uma parte da planificação que tinham feito (…).” E2	E2
	“(…) Quer queiramos quer não é uma formação limitada em tempo... A formação específica é limitada ao nível do tempo.” E2	E2
Limitação do espaço físico de sala	“Ao nível da limitação espacial estou a referir-me ao espaço de sala, ao contexto de sala de formação. Devido que as condições não eram as melhores.” E2	1 –
		E2
Limitação de recursos materiais (equipamentos)	“(…) Muitas das vezes necessitamos de recursos específicos por exemplo de informática e lembro-me que houve uma altura em que precisávamos continuamente de uma sala de informática muitas vezes com acesso à Internet e para a sua requisição era uma confusão (…).” E2	E2
	“(…) Significa que quando queremos fazer formação com outros recursos que sejam uma mais-valia para os formandos sentimos limitados porque não podemos fazer.” E2	E2

O aspecto negativo convergente entre as formadoras traduz-se ao nível dos *relacionamentos interpessoais (formador/formando) – (1.ª subcategoria)*. Relembramos que o nosso grupo era constituído por professores desempregados, facto que traduziu certos constrangimentos inerentes a esta situação profissional do grupo.

“...sobretudo no início em gerir essa mudança, claramente, foi um processo difícil. Eu também acho que tem haver um bocadinho com o facto de serem pessoas que estavam desempregadas, e isso parecendo que não é algo que baixa-lhes a auto-estima ...e tiveram alguma dificuldade em perceber, em encontrar nessa formação até inclusivamente outras formas de trabalho e outras possibilidades futuras profissionais.” (Paula E1)

“Dentro do âmbito relacional e devido a todos os constrangimentos inerentes à situação que cada formando apresentava começou por ser uma dificuldade...nós compreendemos que as pessoas estavam desempregadas e que isso constitui uma fragilidade emocional e muitas das vezes despoleta algumas reacções que revelam essa fragilidade a nível sentimental.” (Alexandra E2)

Foram ainda mencionados outros aspectos negativos, nomeadamente a *limitação de tempo na execução da formação específica (2.ª sub-categoria)*. Verificamos, relativamente a este aspecto, que os objectivos previamente definidos pelo referencial estavam além daquilo que era possível realizar e que, inclusivamente, os conteúdos propostos com base nos objectivos previamente definidos não puderam ser concretizáveis visto que o tempo real não o permitiu.

“Quando partimos para a parte da formação específica (...), ao nível da planificação, necessitávamos de mais tempo, havia um constrangimento legal daquele módulo, fez com que nós tivemos que encurtar a duração daquele módulo e não permitiu que os formandos

conseguissem perceber a finalidade máxima daquela planificação”.
(Alexandra E2)

“ (...) Depois ao nível da implementação e da avaliação eles só conseguiram executar e avaliar uma parte da planificação que tinham feito (...).”(Alexandra E2)

*“ (...) Quer queiramos quer não é uma formação limitada em tempo...
A formação específica é limitada ao nível do tempo ”.* (Alexandra E2)

Relativamente às limitações do espaço físico da sala de formação (3.^a sub-categoria), a mesma formadora aponta a falta de condições de trabalho na sala, não especificando quais.

“Ao nível da limitação espacial estou a referir-me ao espaço de sala, ao contexto de sala de formação. Devido que as condições não eram as melhores”. (Alexandra E2)

Na opinião de uma formadora, um outro aspecto apontado como negativo diz respeito à *Limitação de recursos materiais (equipamentos) – (4.^a categoria)*. Os equipamentos necessários nem sempre estavam disponíveis, nomeadamente de informática. De acordo com os autores Nascimento (2002) e Brancher e Nascimento (2003), para assegurar a melhoria da qualidade na formação, há a necessidade de estimular a participação dos formandos em projectos de pesquisa, para favorecer o desenvolvimento do espírito científico, já que a partir da pesquisa o formando começa a envolver-se com situações concretas, o que o incentiva a pensar e a reflectir por conta própria. Além disso, a participação em actividades mais direccionadas para a prática favorece a formação de profissionais com atitude crítica, capazes de enfrentar de forma realista os problemas no sentido de encontrar soluções inovadoras. Contribui ainda para o desenvolvimento de uma atitude de investigação, exigida pela própria prática quotidiana, no sentido de intervir na realidade de modo fundamentado, através da observação e problematização. Deste modo a investigação induz os profissionais a uma relação activa com os saberes e com a realidade, a partir de olhares analíticos e divergentes do senso comum. Neste sentido, os entraves colocados no acesso às salas de informática constituem uma lacuna da formação e considera-se um aspecto muito importante a melhorar em futuras acções a ministrar.

“ (...) Muitas das vezes necessitamos de recursos específicos por exemplo de informática e lembro-me que houve uma altura em que precisávamos continuamente de uma sala de informática muitas vezes com acesso à Internet e para a sua requisição era uma confusão (...).”(Alexandra E2)

“ (...) Significa que quando queremos fazer formação com outros recursos que sejam uma mais-valia para os formandos sentimos limitados porque não podemos fazer.” (Alexandra E2)

3ª Categoria: dificuldades sentidas no decorrer da formação

Para o tratamento da informação referente à 3ª Categoria: Dificuldades sentidas no decorrer da formação por parte dos formadores, construímos 6

sub-categorias de análise: *Faixa etária do grupo de formandos*, *Tipo de formação académica do grupo de formandos (docência)*, *Situação profissional do grupo de formandos (desemprego)*, *Falta de motivação do grupo de formandos*, *Expectativas iniciais do grupo de formandos insatisfeitas* e *Alteração de estratégias definidas a priori*.

Quadro n.º 27

3ª Categoria: Dificuldades sentidas no decorrer da formação

SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO	U.F.
<i>Faixa etária do grupo de formandos</i>	"No primeiro módulo que foi dedicado sobretudo ao conhecimento deles, foi onde eu senti mais dificuldade em lidar com o grupo. Embora não seja propriamente <u>o primeiro ano de formação de adultos (...)</u> ." E1	1 – E1
<i>Tipo de formação académica do grupo de formandos (docência)</i>	" (...) Mas por ser um grupo de professores que não tinham ficado colocados e das resistências iniciais (...)." E1	1 – E1
	"Mas no início foi um pouco complicado. Até porque são pessoas algumas delas com mais experiência do que eu em termos de escola (...)." E1	E1
<i>Situação profissional do grupo de formandos (desemprego)</i>	"Nós compreendemos que as pessoas estavam desempregadas e que isso constitui uma fragilidade emocional e muitas das vezes despoleta algumas reacções que revelam essa fragilidade a nível sentimental." E2	E2
<i>Falta de motivação do grupo de formandos</i>	As pessoas vieram um pouco enganadas, obrigadas e deviam ter vindo para aqui com predisposição para serem tutoras." E2	1 –
		E2
<i>Expectativas iniciais do grupo de formandos insatisfeitas</i>	"Antes de se iniciar este curso avaliou-se a inserção destes tutores no mercado de trabalho. Avaliou-se e verificou-se que existia mercado de trabalho então abre-se o curso de tutoria com o objectivo de integrar os tutores nas várias empresas. Nós ainda não tínhamos chegado ao 3º ou 4º módulo e já os formandos se tinham apercebido que não tinha havido a primeira etapa que se tinha falado no primeiro modulo A1... e perguntavam-me: "mas como é que nós estamos aqui se nem sequer foi feita uma avaliação....nós já sabemos que não vamos ter mercado de trabalho." E2	1 –
		E2
<i>Alteração de estratégias definidas a priori</i>	"(...) Tive que alterar algumas das estratégias que inicialmente tinha pensado até dentro da equipa formativa que tínhamos pensado em fazer e tive que alterar algumas estratégias (...)." E1	1 – E1
	"Umas estratégias funcionaram bem e algumas pessoas aderiram, outras levaram um pouquinho mais de tempo a conseguir e reconheço que se calhar só no segundo módulo é que consegui realmente seguir e adaptar a planificação que se tinha feito." E1	E1

Uma das dificuldades apontadas por uma formadora remete-nos para a *faixa etária do grupo de formadores (1.ª sub-categoria)*. O facto do grupo ser constituídos por pessoas adultas, com um grau de exigência superior ao habitual nos vários grupos de formandos, constituiu um ponto de fragilidade para a mesma.

“No primeiro módulo que foi dedicado sobretudo ao conhecimento deles, foi onde eu senti mais dificuldade em lidar com o grupo. Embora não seja propriamente o primeiro ano de formação de adultos (...).”(Paula E1)

O Tipo de formação académica do grupo (docência) – (2.^a sub-categoria), também representou uma limitação para uma das formadoras principalmente no início da formação.

“ (...) Mas por ser um grupo de professores que não tinham ficado colocados e das resistências iniciais (...).” (Paula E1)

“Mas no início foi um pouco complicado. Até porque são pessoas algumas delas com mais experiência do que eu em termos de escola (...).”(Paula E1)

De modo semelhante, a Situação profissional do grupo de formandos (desemprego) – 3.^a Sub-categoria, a Falta de motivação do grupo de formandos – 4.^a Sub-categoria e a insatisfação do grupo de formandos face às expectativas iniciais – 5.^a Sub-categoria constituíram as principais dificuldades sentidas pelas formadoras.

“Nós compreendemos que as pessoas estavam desempregadas e que isso constitui uma fragilidade emocional e muitas das vezes despoleta algumas reacções que revelam essa fragilidade a nível sentimental.”(Alexandra E2)

“As pessoas vieram um pouco enganadas, obrigadas e deviam ter vindo para aqui com predisposição para serem tutoras.” (Alexandra E2)

“Antes de se iniciar este curso avaliou-se a inserção destes tutores no mercado de trabalho. Avaliou-se e verificou-se que existia mercado de trabalho então abre-se o curso de tutoria com o objectivo de integrar os tutores nas várias empresas. Nós ainda não tínhamos chegado ao 3.º ou 4.º módulo e já os formandos se tinham apercebido que não tinha havido a primeira etapa que se tinha falado no primeiro modulo A1...e perguntavam-me: “mas como é que nós estamos aqui se nem sequer foi feita uma avaliação.... nós já sabemos que não vamos ter mercado de trabalho.” (Alexandra E2)

Contudo, houve por parte das formadoras um esforço para transformar estes momentos de fragilidade em momentos de sucesso. A alteração de estratégias definidas a priori (6.^a sub-categoria) permitiu valorizar mais os momentos práticos em detrimento dos teóricos, de forma a responder às exigências e necessidades do grupo de formandos.

“ (...) Tive que alterar algumas das estratégias que inicialmente tinha pensado até dentro da equipa formativa que tínhamos pensado em fazer e tive que alterar algumas estratégias (...).”(Paula E1)

“Umas estratégias funcionaram bem e algumas pessoas aderiram, outras levaram um pouquinho mais de tempo a conseguir e reconheço que se calhar só no segundo módulo é que consegui

realmente seguir e adaptar a planificação que se tinha feito.” (Paula E1)

4.ª Categoria: aptidão dos formandos para a prática da tutoria

Quanto à aptidão dos formandos para a prática da tutoria na opinião dos formadores (4ª Categoria), definimos, como subcategoria de análise a Aquisição de conhecimentos e competências com a formação (desenvolvimento com a prática).

Quadro n.º 28

4.ª Categoria: aptidão dos formandos para a prática da tutoria

SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO	U.F.
Aquisição de conhecimentos e competências com a formação (desenvolvimento com a prática)	“As ferramentas tinham-nas. O estar apto ou não também depende um pouco deles (...)” E1	1–
	“Eu penso que alguns deles agarraram essa possibilidade e eventualmente teriam todas as possibilidades de serem bons tutores. Obviamente que o tempo também ajuda, essencialmente a prática (...)” E1	E1
	“(...) Mas é assim... as ferramentas tinham-nas, as competências tinham-nas, resta saber se as desenvolveram posteriormente ou não.” E1	E1
	“Considero que os formandos no final desta formação não poderiam ter toda a construção que é necessária ...esta formação deu os alicerces duma formação em tutoria (...)” E2	1– E2
	“(...) Significa que eles entrando no mercado de trabalho numa profissão de tutoria eles tinham a base, os alicerces...o “resto” terá que ser construído e articulado dentro do contexto da própria profissão e dentro da organização onde eles estão (...)” E2	E2
	“(...) Eu acho que eles adquiriram competências, não adquiriram todas as competências. Porque eu entendo que a competência é desenvolvida ao nível do tempo e eles não estando integrados no mercado de trabalho logo desde o início, portanto, não sendo uma formação simultânea com o contexto de trabalho não permite avaliar todas as competências, permite avaliar algumas competências e talvez as mais simples (...)” E2	E2
	“(...) No contexto de trabalho é que eles se apercebem duma série de situações. Foi uma formação de aprendizagem a ser tutores, só depois no contexto de trabalho é que podem desenvolver aquilo que aprenderam.” E2	E2

Nesta questão as respostas revelam perspectivas comuns às duas entrevistadas. Na opinião das formadoras, a formação permitiu adquirir conhecimentos e competências que apenas serão desenvolvidos em contexto real, ou seja, no exercício prático e efectivo da tutoria. De acordo com as entrevistadas, ser tutor implica um processo gradual e contínuo de construção de conhecimentos, com base em inúmeras experiências e vivências em contexto de trabalho.

“As ferramentas tinham-nas. O estar apto ou não também depende um pouco deles (...)” (Paula E1)

“Eu penso que alguns deles agarraram essa possibilidade e eventualmente teriam todas as possibilidades de serem bons tutores. Obviamente que o tempo também ajuda, essencialmente a prática (...).”(Paula E1)

“ (...) Mas é assim... as ferramentas tinham-nas, as competências tinham-nas, resta saber se as desenvolveram posteriormente ou não.” (Paula E1)

“Considero que os formandos no final desta formação não poderiam ter toda a construção que é necessária ...esta formação deu os alicerces duma formação em tutoria (...).” (Alexandra E2)

“ (...) Significa que eles entrando no mercado de trabalho numa profissão de tutoria eles tinham a base, os alicerces...o “resto” terá que ser construído e articulado dentro do contexto da própria profissão e dentro da organização onde eles estão (...).”(Alexandra E2)

“(...) Eu acho que eles adquiriram competências, não adquiriram todas as competências. Porque eu entendo que a competência é desenvolvida ao nível do tempo e eles não estando integrados no mercado de trabalho logo desde o início, portanto, não sendo uma formação simultânea com o contexto de trabalho não permite avaliar todas as competências, permite avaliar algumas competências e talvez as mais simples (...).”(Alexandra E2)

“(...) No contexto de trabalho é que eles se apercebem duma série de situações. Foi uma formação de aprendizagem a ser tutores, só depois no contexto de trabalho é que podem desenvolver aquilo que aprenderam.” (Alexandra E2)

5ª Categoria: Sugestões de melhoria

Os discursos das formadoras apontam essencialmente 6 aspectos de melhoria em futuras acções a ministrar que reunimos nas seguintes sub-categorias de análise: *Avaliação a posteriori do impacto da formação na vida profissional dos formandos*, *Manter o mesmo número de formandos do início ao fim da formação*, *Ministrar o curso a profissionais no activo*, *Integrar o estágio no contexto de trabalho da formação específica*, *Considerar as experiências profissionais do público destinatário da acção de formação* e *Avaliar o desempenho dos formadores (feedback)*.

Quadro n.º 29

5.ª Categoria: Sugestões de melhoria

SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO	U.F.
<i>Avaliação a posteriori do impacto da formação na vida profissional dos formandos</i>	<i>“Nós não conseguimos uma avaliação a posteriori qual foi o impacto dessa formação na vida profissional dos formados. Ao nível de situações a melhorar é fazer uma avaliação a posteriori deste itinerário proposto pelo IEFP.” E1</i>	1– E1

Manter o mesmo número de formandos do início ao fim da formação	“Uma das coisas que eu alteraria, seria extremamente importante para o sucesso da acção, é que ela se mantivesse com o mesmo número de formandos do princípio ao fim (...).” E1	1 – E1
Ministrar o curso a profissionais no activo	“Se calhar uma das coisas que eu alteraria era em vez de ter um grupo de pessoas desempregadas com a possibilidade de arranjar emprego amanhã ou depois de amanhã, eu se calhar preferia dar uma formação destas a quem está em trabalho (...).” E1	E1
	“(…) Eu também acho que estas pessoas já detêm conhecimentos pedagógicos que trazem da faculdade... poderia ser feito aqui um ajuste em termos de programa curricular do curso... <u>mas para pessoas que estão no activo</u> e que verdadeiramente queriam ou poderiam enveredar pela tutoria dos seus alunos, etc. se calhar aí obtinham-se resultados bastante interessantes, obviamente não depende de nós formadores (...).” E1	
Integrar o estágio no contexto de trabalho da formação específica	“A formação específica é limitada ao nível do tempo. Talvez aqui tivesse sido interessante integrar o estágio de contexto de trabalho na formação específica e a parte da avaliação vir no final. Esta permuta de módulos seria uma mais valia para o formando verificar os pontos fortes e os pontos de melhoria.” E2	1- E2
Considerar a situação profissional dos formandos na constituição do grupo	(...) Uma das coisas que eu senti e que decerto a equipa formativa que continuou senti, é que dadas as características do grupo estar desempregado e poder ser chamado em qualquer altura para retomar a sua vida lectiva como professor causava muita ansiedade (...).” E1	1 - E2
	“Aqueles concursos semanais causaram muita ansiedade, porque as pessoas também são humanas e causaram inclusivamente dias, vésperas de saída dos concursos era muito difícil trabalhar. Isso foi algo que para mim foi o grande ponto fraco da acção de formação.” E1	E1
	“Ao nível dos pontos a melhorar tem a ver com o público a quem se destinava esta formação... Não podemos esquecer numa formação o público com que vamos trabalhar: os formandos. E pelas múltiplas experiências que cada um deles já passou. Nós sabemos que a formação de um tutor é uma construção, é um ciclo e está sempre em construção.” E2	
Avaliar o desempenho dos formadores (feedback) / Hetero-avaliação	“Na minha opinião enquanto pessoa e enquanto profissional... é uma mais-valia para qualquer profissional...nem eu posso melhorar enquanto profissional enquanto eu não tiver o feedback daquilo que eu estive a fazer (...).” E2	1 – E2
	“(…) Eu posso continuar a dar formações umas atrás das outras mas não tenho a mínima noção daquilo que eu própria posso melhorar (...).” E2	E2
	“(…) A avaliação e a reflexão que os outros para quem eu estou a trabalhar, fazem sobre o meu trabalho é extremamente importante para que eu possa melhorar.” E2	E2

Verificamos a necessidade de se efectuar uma avaliação a posteriori sobre o impacto desta formação na vida profissional dos formandos (1.^a sub-categoria).

“Nós não conseguimos uma avaliação a posteriori qual foi o impacto dessa formação na vida profissional dos formados. Ao nível de situações a melhorar é fazer uma avaliação à posteriori deste itinerário proposto pelo IEFP.” (Olga E1)

Uma das formadoras sugere manter o mesmo número de formandos do início ao fim da formação (2.^a Sub-categoria).

“Uma das coisas que eu alteraria, seria extremamente importante para o sucesso da acção, é que ela se mantivesse com o mesmo número de formandos do princípio ao fim (...).” (Olga E1)

Numa futura acção de formação, o curso deve ser ministrado a um grupo de profissionais no activo que optem por enveredar pela tutoria (Ministrar o curso a profissionais no activo – 3.^a Sub-categoria).

“Se calhar uma das coisas que eu alteraria era em vez de ter um grupo de pessoas desempregadas com a possibilidade de arranjar emprego amanhã ou depois de amanhã, eu se calhar preferia dar uma formação destas a quem está em trabalho (...).” (Olga E1)

“ (...) Eu também acho que estas pessoas já detêm conhecimentos pedagógicos que trazem da faculdade... poderia ser feito aqui um ajuste em termos de programa curricular do curso... mas para pessoas que estão no activo e que verdadeiramente queriam ou poderiam enveredar pela tutoria dos seus alunos, etc. se calhar aí obtinham-se resultados bastante interessantes, obviamente não depende de nós formadores (...).” (Olga E1)

Defendem a necessidade de integrar o estágio no contexto de trabalho da formação específica (4.^a sub-categoria).

“A formação específica é limitada ao nível do tempo. Talvez aqui tivesse sido interessante integrar o estágio de contexto de trabalho na formação específica e a parte da avaliação vir no final. Esta permuta de módulos seria uma mais valia para o formando verificar os pontos fortes e os pontos de melhoria.” (Joana E2)

De acordo com a opinião de ambas as formadoras entrevistadas, deve-se considerar a situação profissional do grupo de formandos na constituição do grupo (5.^a sub-categoria).

“ (...) Uma das coisas que eu senti e que decerto a equipa formativa que continuou sentiu, é que dadas as características do grupo estar desempregado e poder ser chamado em qualquer altura para retomar a sua vida lectiva como professor causava muita ansiedade. Aqueles concursos semanais causaram muita ansiedade, porque as pessoas também são humanas e causaram inclusivamente dias, vésperas de saída dos concursos era muito difícil trabalhar. Isso foi algo que para mim foi o grande ponto fraco da acção de formação.” (Olga E1)

“Ao nível dos pontos a melhorar tem a ver com o público a quem se destinava esta formação (...) Não podemos esquecer numa formação o público com que vamos trabalhar: os formandos. E pelas múltiplas experiências que cada um deles já passou. Nós sabemos que a formação de um tutor é uma construção, é um ciclo e está sempre em construção.” (Joana E2)

Deve fazer-se uma *avaliação do desempenho dos formadores* (feedback ao trabalho dos formadores / hetero-avaliação) – 6ª subcategoria. No final do curso seria vantajoso juntar diferentes avaliações, realizadas pelos diferentes intervenientes no processo em diferentes momentos. Estas avaliações deveriam chegar enquanto informação final aos formadores, no sentido dos mesmos a puderem utilizar, dando assim maior credibilidade às estratégias, aos métodos, aos conteúdos utilizados durante a formação e com a finalidade de melhorar o seu desempenho profissional.

“Na minha opinião enquanto pessoa e enquanto profissional... é uma mais-valia para qualquer profissional...nem eu posso melhorar enquanto profissional enquanto eu não tiver o feedback daquilo que eu estive a fazer (...).” (Joana E2)

“(...) Eu posso continuar a dar formações umas atrás das outras mas não tenho a mínima noção daquilo que eu própria posso melhorar.... a avaliação e a reflexão que os outros para quem eu estou a trabalhar, fazem sobre o meu trabalho é extremamente importante para que eu possa melhorar.” (Joana E2)

6.ª Categoria: Benefícios obtidos pelos formandos com a formação

Relativamente aos *Benefícios obtidos pelos formandos com a formação* (6ª categoria), na opinião das formadoras, a acção de formação foi benéfica para os formandos, essencialmente a *nível profissional* (1ª sub-categoria).

Quadro n.º 30

6.ª Categoria: benefícios obtidos pelos formandos com a formação

SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO	U.F.
<i>A nível profissional</i>	“...uma formação destas necessita de tempo para digerir e para realmente maturar alguns processos, alguns conceitos, algumas coisas... eles poderem ver no terreno se efectivamente aquilo lhes trouxe alguma mais-valia (...).” E1	2– E1
	“(...) Outros, eu acho claramente que fizeram disto uma oportunidade para dar outros saltos, fazer outros voos, inclusivamente pessoas que após o curso sei que procuraram outras paragens para exercer estas funções (...).” E1	E1
	“(...) Consideraram isto uma mais-valia no seu currículo e uma outra oportunidade que se abria.” E1	E1

	<p>“Sim. Considero que deu benefícios. Sinto que os formandos na altura ficaram dispersos com uma série de conteúdos e inclusivamente temáticas e situações nas quais nunca tinham pensado. Havia docentes/formandos que diziam mesmo: “(...) A tutoria tem grandes vantagens ao nível educativo e os docentes compreenderam que realmente tinham uma mais-valia numa série de situações e que podiam atribuir nos vários anos de docência (...)” E2</p>	E2
	<p>“curioso! Eu nunca pensei nisto. Este conteúdo, esta abordagem vai-me permitir integrar este conteúdo, etc. quando me aparecer determinada situação.” E2</p>	E2
	<p>“(...) Poderia ser uma mais-valia para o sucesso... para a integração.... para a centralização de objectivos daqueles alunos sobretudo que estavam desviados dos contextos educativos.” E2</p>	E2

Ambas as formadoras reconhecem a formação como uma mais-valia no currículo dos formandos, uma oportunidade para alcançar novos horizontes e ainda um complemento da acção docente.

“...uma formação destas necessita de tempo para digerir e para realmente maturar alguns processos, alguns conceitos, algumas coisas...eles poderem ver no terreno se efectivamente aquilo lhes trouxe alguma mais-valia. Outros, eu acho claramente que fizeram disto uma oportunidade para dar outros saltos, fazer outros voos, inclusivamente pessoas que após o curso sei que procuraram outras paragens para exercer estas funções, ou seja, consideraram isto uma mais-valia no seu currículo e uma outra oportunidade que se abria.” (Olga E1)

“Sim. Considero que deu benefícios. Sinto que os formandos na altura ficaram dispersos com uma série de conteúdos e inclusivamente temáticas e situações nas quais nunca tinham pensado. Havia docentes/formandos que diziam mesmo: “curioso! Eu nunca pensei nisto. Este conteúdo, esta abordagem vai-me permitir integrar este conteúdo, etc. quando me aparecer determinada situação.” A tutoria tem grandes vantagens ao nível educativo e os docentes compreenderam que, realmente, tinham uma mais-valia numa série de situações e que podiam atribuir nos vários anos de docência... que poderia ser uma mais-valia para o sucesso... para a integração... para a centralização de objectivos daqueles alunos sobretudo que estavam desviados dos contextos educativos.” (Joana E2)

REFLEXÕES FINAIS : Avaliação da situação de formação

Decorrido um longo, interessante, envolvente e igualmente árduo trabalho em torno da tutoria, do tutor e particularmente da avaliação de uma situação de formação que tem a pretensão formar de professores para o desempenho do papel / função de tutor, cabe-nos apresentar o resultado desta investigação.

Partindo da recolha e análise das opiniões dos formandos e dos formadores, no que diz respeito às questões que deram forma a este estudo, é - nos presentemente possível fazer os seguintes comentários quanto ao resultado:

Relativamente às representações dos formandos quanto aos conceitos de tutor e tutoria, verificámos que as mesmas se modificaram ao longo da formação, resultado do contacto com conteúdos teóricos, debates sobre a temática e trabalhos de carácter exploratório.

Se no início da formação estávamos perante uma indefinição conceptual, com o decorrer da mesma os formandos passaram a ter noções mais estruturadas destes conceitos. Nesta medida a formação contribuiu para a construção de uma conceptualização mais precisa e mais real desta metodologia e da figura / papel do tutor.

Independentemente da construção conceptual que se foi elaborando em torno da figura do tutor e havendo à partida a noção da multiplicidade de papéis inerentes a esta figura, é perceptível a tendência para confundir os papéis/ funções desempenhados pelo professor e pelo tutor.

Esta confusão conceptual por parte dos formandos em relação aos conceitos de tutor e tutoria advém da dificuldade de se desvincularem do seu papel/função de docentes e das experiências profissionais anteriores de carácter ambíguo que identificam enquanto tutoriais, mas que não passam de meras actuações conferidas ao papel/função de alguns docentes.

Com base nos discursos das formadoras e dos formandos e numa tentativa de cruzamento de opiniões, parece-nos poder inferir que uma das causas que originou a desmotivação inicial por parte dos formandos foi provocada, em certa medida, pela entrega tardia de documentação elucidativa dos conceitos de tutor e tutoria.

Na nossa opinião e chegada esta fase da investigação, parece-nos pertinente questionar se estes formandos, após o findar desta formação apreenderam, de facto, o sentido do termo tutor.

Poderemos no entanto inferir que só a partir da operacionalização desta metodologia em contexto prático obteremos dados capazes de responder a esta questão. Contudo, segundo a opinião dos formadores, a formação assumiu um papel importante na construção de competências, sendo que as mesmas só serão desenvolvidas na sua actuação tutorial.

Numa análise comparativa dos discursos emitidos por formandos e formadores, apurámos, relativamente aos pontos fortes desta formação, as relações interpessoais estabelecidas entre formandos e a possibilidade de realização de actividades práticas, nomeadamente na componente da formação específica e no decurso do estágio.

Embora tenham destacado positivamente a oportunidade de realizar o estágio, os formandos indicaram a necessidade de maior aproximação com a realidade vivenciada em tutoria, nomeadamente em escolas ou outras instituições com

práticas de tutoria, de forma a auxiliar o fortalecimento de competências e facilitar a respectiva inserção profissional.

Entre os aspectos negativos apontados, salientam-se as limitações de tempo na execução da formação específica que impediram a concretização dos objectivos definidos *a priori* no referencial de formação e alguns constrangimentos comprometedores dos relacionamentos interpessoais formador – formando, que nem sempre assumiram o carácter que inicialmente se pretendia.

Aquando do cruzamento dos dados, verificámos a existência de opiniões concordantes entre os dois grupos entrevistados (formandos e formadores), no que se refere à presença de constrangimentos decorrentes da diferença etária entre formadores/tutores e respectivos formandos (grupos com os quais se implementou esta metodologia em registo da prática tutorial).

Estes constrangimentos, em nosso entender, também estão relacionados com a formação inicial do grupo dos formandos – na área da docência, que dificulta a desvinculação a este papel/função, para assumir o papel/função de formandos.

A situação de desemprego e consequente fragilidade emocional originou nos formandos comportamentos por vezes inadequados e indutores de alguma instabilidade relacional com os formadores.

O facto da maioria dos formandos apontar o contacto com os conteúdos teóricos como principal factor para a alteração das suas representações, não significa que os mesmos tenham constituído um aspecto positivo na avaliação que fazem da formação. É possível constatar, em determinado momento do estudo, que a componente teórica ministrada constituiu um factor de desmotivação essencialmente na fase inicial do curso, por considerarem desnecessário abordar conteúdos, que dizem inclusos à sua formação inicial.

Os resultados encontrados com a realização desta investigação, demonstram a existência de evidências empíricas de determinados aspectos mais ou menos consensuais no que diz respeito a este curso de formação em tutoria. Além disso, permitiram também identificar a existência de diferenças nas avaliações dos formandos e formadores, quanto aos aspectos positivos e negativos deste curso.

São contraditórios os discursos emitidos por formandos e formadores relativamente à falta de comunicação entre formadores. Se, por parte dos formandos¹⁰, é evidenciada a escassez de troca de informação entre formadores, por outro lado, na opinião dos formadores¹¹, esse ponto constitui um aspecto positivo da formação, que se concretiza nas reuniões semanais realizadas pelos mesmos.

Independentemente de os formandos apontarem em determinado momento do seu discurso, como ponto fraco desta formação, a dificuldade de comunicação entre formadores, por outro lado valorizam a capacidade de negociação dos mesmos. Ou seja, reconhecem que em determinado momento da formação, este aspecto foi importante para o reajustamento de conteúdos, de forma a minimizar os efeitos de alguma sobreposição e inadequação do referencial, bem como para permitir conferir outra dinâmica à formação.

¹⁰ Entrevista aos Formandos – 2º tema, 2ª categoria, 7ª subcategoria

¹¹ 3ª Etapa, Entrevista aos Formadores – 1ª categoria, 5ª subcategoria

De um modo geral, a avaliação efectuada pelos participantes neste estudo apontou diversos aspectos a serem considerados no processo de reformulação do referencial de futuras acções a ministrar em tutoria:

Repensar os conteúdos; Prevalência da prática sobre a teoria; Iniciar mais cedo o estágio; Proporcionar a observação directa de situações de tutoria; Dar maior importância à gestão de conflitos; Reformular o sistema de avaliação; Maior quantidade de actividades reflexivas

Na nossa perspectiva, cabe aos responsáveis pela “organização” de futuros cursos aprofundar as discussões sobre as reais necessidades do futuro profissional em tutoria e esclarecer os pressupostos conceptuais que nortearão a construção de um projecto de curso realista e consistente.

Apesar das evidências encontradas nesta investigação não permitirem a formulação de sugestões que possam auxiliar na resolução definitiva dos problemas enunciados, apresentam-se algumas recomendações no sentido de garantir um aumento na qualidade de futuras formações.

A partir da perspectiva histórica, acredita-se que a formação em questão foi das mais satisfatórias até ao presente. Contudo, a insatisfação com as condições de que dispomos, e tendo em conta os aspectos negativos apontados, induz os formadores a prosseguir na busca de uma formação profissional cada vez melhor.

No contexto social e educacional, este estudo poderá trazer mais valias no sentido de elucidar, com base em dados fundamentados por uma realidade vivenciada, em que moldes (objectivo, conteúdos e estratégias passíveis de aplicar) se deverá alicerçar a formação de tutores.

Os resultados obtidos pela avaliação desenvolvida neste estudo poderão servir enquanto elemento de reflexão e ponto de partida para posteriores formações no âmbito da Tutoria. Quando nos referimos ao termo “ponto de partida”, pensamos especificamente nas constatações e/ou inferências possibilitadas por este estudo, que, não tendo uma representatividade significativa, vale enquanto base empiricamente comprovada.

Verificámos também, na perspectiva de uma contextualização operacional da prática tutorial, o quanto é importante formar tutores com qualidade. O resultado da adequação da formação às necessidades decorrentes dos variadíssimos contextos onde a mesma se pode implementar e às “respostas” solicitadas aos tutores, só assumirão o rigor desejado se estes profissionais estiverem munidos das ferramentas necessárias e adequadas à prática desta metodologia.

Este estudo, tal como o curso de formação que nos propusemos avaliar, possui aspectos que satisfazem mais do que outros. Reconhecemos as nossas limitações em termos metodológicos uma vez que não foi possível entrevistar todos os intervenientes no curso. Contudo, consideramos as entrevistas realizadas como representativas da realidade que pretendemos estudar e os objectivos propostos como alcançados.

A forma de aprofundarmos ainda mais esta avaliação, seria avaliarmos o impacto desta formação *a posteriori* na vida profissional dos formandos. De que modo esta formação contribuiu para abrir novas oportunidades de inserção efectiva no mercado de trabalho?

Para aqueles que estão a exercer profissionalmente a função de tutor, que mais-valias e que limitações reconhecem agora no curso que lhes foi proporcionado?

BIBLIOGRAFIA

- ABRECHT, R. (1994). A avaliação Formativa. Rio Tinto: Edições ASA.
- AGRUPAMENTO VERTICAL DE ESCOLAS DE SANTA BÁRBARA (2006). Plano de acção tutorial (PAT) 2006-2007. Gondomar.
- ALARCÃO, L.(1994) Documentação referente à Intervenção no painel – Debate sobre “ A análise de casos como estratégia de formação de professores uma perspectiva transdisciplinar” – no âmbito do 1-º seminário da unidade de Investigação DTFF – 9 Dezembro de 1994 –Universidade de Aveiro, Aveiro.
- ALMEIDA, V.(2001) - Os discursos da administração sobre a formação contínua de professores: tese de Mestrado. Braga: Universidade do Minho.
- ALVES, L. e NOVA, C.(2003). Educação à Distância: Uma Nova Concepção de Aprendizagem e Interactividade. São Paulo: Futura.
- ANDER-EGG, E. (1997). Diccionario de Pedagogia. Buenos Aires: Magisterio del Rio de La Prata.
- ARDOINO, J. (1996). Prefácio. In Figari, G. (1996). Avaliar: Que Referencial? Porto: Porto Editora, p.13-22.
- ARGÜIS, R. et al. (2001) La accion tutorial: el alumnado toma la palabra. Barcelona: Graó.
- ARGUIZ, R. et al. (2002). Tutoria: com a palavra, o aluno. Porto Alegre: ARTMED.
- RNAIZ, P. e ISUS, S. (1995). La tutoria: organización e tareas. Barcelona: Editorial Graó.
- BALDIN, E. (2003). Tutorias, Mediação e Memorial de Formação: Estratégias Institucionais Adoptadas em busca de Alternativas para a Qualificação Contínua de Professores. In A. ESTRELA, J. FERREIRA (org.). A Formação de Professores à luz da investigação: vol. I. Lisboa: Afirse, pp.576-581.
- BARDIN, L. (1979). A análise de Conteúdo. Lisboa: Edições 70.
- BEEBY, C. (1977). A avaliação Educativa: Avaliando para melhorar a aprendizagem. 1.ª ed. Lisboa: Plátano.
- BENJAMIN, W. (1994). Magia, técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura. 7.ª ed. São Paulo: Brasiliense.
- BERELSON, B. (1952). Content Analysis in Communication Research. New York: The Free Press.
- BOGDAN, R. e BIKLEN, S. (1994). Investigação Qualitativa em Educação: uma Introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora.
- BRANCHER, E. A. NASCIMENTO, J. V. (2003). Estruturação da prática pedagógica. Novos Horizontes. Londrina: Midiograf.
- BRUNER, J. (1997). Actos de Significado. Lisboa: Edições 70.
- CEBALLO, P. (1998) - Un método para la investigación-acción participativa. Madrid: Editorial Popular, 3.ª ed.
- CERINI, G. (1997). Un'altra idea di tutor. Disponível em: http://www.edscuola.it/archivio/riformeonline/unaltra_idea_di_tutor.htm
- CHALITA, G. B. I. (2001). Educação: a solução está no afeto. São Paulo: Gente.
- CIZZOTTI, A. (1991). Pesquisa em ciências humanas e sociais. São Paulo: Cortez.
- COHEN, L. e MANION, L.(1990). Métodos de Investigación Educativa. Madrid: Editorial La Muralla.

CONNELLY, F. e CLANDININ, J. (1995). Personal and Professional Knowledge Landscapes: A Matrix of Relations. In Clandinin, J. e Connelly, F. (Eds.), Teachers' Professional Knowledge Landscapes. Londres: Teachers College Press.

CORREIA, E. e PARDAL, L. (1995) - Técnicas de Recolha de Dados. In E. CORREIA, L. PARDAL. Métodos e Técnicas de Investigação Social. Porto: Areal Editores, pp.48-51.

COSTA, A. (1986). A pesquisa de Terreno em Sociologia. In Silva, S. e Pinto, M. (Ed). Metodologias das Ciências Sociais. Porto: Edições Afrontamento.

DE KETELE, J. M. e CHASTRETTE, M. et al (1994). Léxico: Guia do Formador. Lisboa: Instituto Piaget.

Decreto lei nº 207/96, Diário da República, I Série – A, de 2 de Novembro, pp. 3879-3893.

Despacho conjunto nº 453/2004. Diário da República, II série, de 27 de Junho, pp.11296 – 11307.

ERICKSON, F. (1989). Research Currents: Learning and Collaboration in Teaching. Language Arts. March 1989.

ESTEVES, M. (2002) - A Investigação enquanto Estratégia de Formação de Professores: Um estudo. Lisboa: IE.

ESTRELA, A. (1994). Teoria e Prática de Observação de Classes. Porto: Porto Editora

FERNANDES, D. (1994) Documentação referente à Intervenção no painel – Debate sobre “ A análise de casos como estratégia de formação de professores uma perspectiva transdisciplinar” – no âmbito do 1-º seminário da unidade de Investigação DTFF – 9 Dezembro de 1994 – Universidade de Aveiro, Aveiro.

FERRO, A. M. (1993). Métodos e Técnicas Pedagógicas. Lisboa: I.E.F.P.

FIGARI, G. (1996). Avaliar: Que Referencial? Porto: Porto Editora.

FORTUNA, C. (2003), "Sociedade de Risco e Erosão dos Saberes – Um Comentário". In AA.VV (2003), Cruzamento de Saberes – Aprendizagens Sustentáveis. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, pp. 59-63.

FREIRE, P. (1997). Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra.

GARCIA ARETIO, L. (2001). La educación a distancia: de la teoría a la práctica. Barcelona: Ariel Educación.

GARCIA, C. M. (1999). Formação de Professores: Para uma Mudança Educativa. Porto: Porto Editora.

GHIGLIONE, R. e MATALON, B. (1978). Les enquêtes sociologiques: theories et pratiques. Paris: Armand Colin.

GORDILLO, M. V. (1996). El perfil del profesor tutor. In Revista Complutense de Educación, vol. 7, n.º 1, 1996. Madrid: Universidad Complutense.

GORDILLO, M. V. (1994). La orientación en la educación secundaria. Madrid: Garcia Hoz.

GROSSI, E. P. e BORDIN, J. (org.) (1992). Paixão de Aprender. Petrópolis: Vozes.

GUTIÉRREZ, F. e PIETRO, D. (1994). A Mediação Pedagógica: Educação a Distância Alternativa. Campinas: Papirus.

HAETINGER, M. G. (2003). Informática na Educação: Um Olhar Criativo. Porto Alegre: Instituto Criar.

HOMEM, S. (1994). Documentação referente à Intervenção no painel – Debate sobre “ A análise de casos como estratégia de formação de professores uma perspectiva transdisciplinar” – no âmbito do 1-º seminário da unidade de Investigação DTFF – 9 Dezembro de 1994 –Universidade de Aveiro, Aveiro.

ITÚRRA, R. (1986). Trabalho de Campo e Observação Participante em Antropologia. In Silva, A. S. e Pinto, J. M. (orgs.). Metodologia das Ciências Sociais. Porto: Afrontamento, p. 149 – 163.

KRIPPENDORFF, K. (1980). Content Analysis. London: SAGE Publications.

LÁZARO, A. e ASENSI, J. (1989). Manual de orientación escolar y tutoria. Madrid: Narcea.

Lei nº 49/2005. Diário da República, I série, de 30 de Agosto, pp.5122 – 5138.

LESSARD-HÉBERT, M.; GOYETTE, H. G. e BOUTIN, G. (1994). Investigação qualitativa: fundamentos e práticas. Lisboa: Instituto Piaget.

LITWIN, E. (2001). Educação a Distância: temas para o debate de uma nova agenda educativa. Porto Alegre: ARTMED.

Merriam, S. B. (1998). Qualitative Research and Case Studies Applications in Education. San Francisco: Jossey-Bass Publications.

MORIN, E. (1999). Os sete saberes necessários à educação. S.Paulo: Cortez.

MUCHIELLI, R. (1979). Introdução à psicologia estrutural: vol. I. Lisboa: Editorial Presença.

NASCIMENTO, J. V. (2002). Formação profissional: contextos de desenvolvimento curricular. Montes Claros: Unimontes.

NÓVOA, A. (1992). Avaliações em Educação: Novas Perspectivas. Lisboa: EDUCA.

NÓVOA, A. (2002). Formação de Professores e Trabalho Pedagógico. Lisboa: EDUCA.

PACHECO, J. A. e FLORES, M. A. (1999). Formação e avaliação de professores. Porto: Porto Editora.

PACHECO, J.(1999). Formação e Avaliação de Professores. Porto: Porto Editora.

PERRENOUD, P. (1992). Não mexam na minha avaliação! Para uma abordagem sistémica da mudança pedagógica. In A. ESTRELA e A. NÓVOA (org.) (1992). Avaliações em Educação: Novas Perspectivas. Lisboa: EDUCA.

PERRENOUD, P. (2000). 10 Novas competências para ensinar. Porto Alegre: Artmed.

PERRENOUD, P. et al. (2002). A Formação dos Professores e o Desafio da Avaliação. In P. PERRENOUD et al. As Competências para Ensinar no Século XXI. Porto Alegre: Artmed, pp. 137-155.

PUNCH, K. (1998). Introduction to social research: quantitative & qualitative approaches. London: SAGE Publications.

QUIVY, R. e CAMPENHOUDT, L.V. (1998). Manual de investigação em educação e Ciências Sociais. Lisboa: Gradiva.

RICHESKY, M. (1999). Orientación y tutoría en los sistemas educativos: Tradiciones y cambios en la gestión educativa. In AA.VV. (1999) Proyectos de orientación y tutoría: Enfoques y propuestas para el cambio en la escuela. Buenos Aires: Paidós.

RODRIGUES, P. M. F. S (2002). Avaliação da formação pelos Participantes em Entrevista de Investigação. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian (Fundação para a Ciência e a Tecnologia).

- RUELA, C.(1999). Centros de Formação das Associações de Escolas Processos de Construção e Natureza da Oferta Formativa. Lisboa: IE.
- SAMPAIO, J. L. S. (1997). Mediação, Avaliação na formação profissional: Técnicas e instrumentos. 4.^a ed. Lisboa: I.E.F.P.
- SEABRA, I. L. e MONTEIRO, I. (2008). A acção tutorial: reflexos de um percurso formativo. In Ozarfaxinars, e-revista sobre o papel do professor-tutor, n.º 5. Matosinhos: Escola Secundária Augusto Gomes.
- SCHÖN, D. (1992). Formar professores como profissionais reflexivos. In NÓVOA, A. (Coord). Os professores e a sua formação. Lisboa: Publicações D. Quixote e INE, p. 77-91.
- SHULMAN, L. (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of the new reform. In Harvard Educational Review, 57 (1), 1-22.
- STENHOUSE, L. (1988). Case Study Methods. In J.P. KEEVES (1988). Educational Research, methodology, and measurement: An international handbook. Oxford: Pergamon Press.
- THURLER, M. G. (2002). O desenvolvimento profissional dos professores: novos paradigmas, novas práticas. In PERRONOU et al. (2002) As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação. Porto Alegre: ARTMED
- TOPPING, K. (2000). Tutoria: Academia Internacional de Educação. Departamento Internacional de Educação. UNESCO Série Práticas Educativas – 5 retirado de <http://www.ibe.unesco.org>
- TRAXLER, F. (2000). Employment and industrial relations in Europe: patterns and tendencies. In DORNELAS, A. e PINTO, J. M. (Eds) (2000). A Reforma do Acto Social: colóquio. Lisboa: INCM.
- VALA, J. (2001). A Análise de Conteúdo. In S. A. Silva e M. J. Pinto (2001). Metodologia das Ciências Sociais. Porto: Edições Afrontamento.
- VALADARES, J. e GRAÇA, M.(1998). A avaliação Educativa: Avaliando para melhorar a aprendizagem. 1.^a ed. Lisboa: Plátano.
- VIEIRA, C. R. A. (2008). A Avaliação em Acções de Formação de Professores: Ciclo de Estudos Conducente ao Grau de Mestre em Ciências da Educação/ Área de Especialização em Formação de Professores. Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- WELDEN, J. (1983). Exceptional children. In Exceptional Children, vol.49, no. 6, April 1983.
- Yin, R. (1994). Case study research: design and methods. 2.^a ed. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.

Anexos

Enunciado: Narrativas Pessoais

CURSO: ORIENTAÇÃO PEDAGÓGICA ACOMPANHAMENTO E AVALIAÇÃO
NA FUNÇÃO DE TUTOR DE FORMAÇÃO

MÓDULO A3 : Interação didáctica

EXERCÍCIO

Pretende-se uma reflexão pessoal, tendo como referência os itens abaixo citados

- ❖ Expectativas, necessidades, dificuldades, ... sentidas ao longo deste curso
- ❖ Representações acerca do conceito de tutor e tutoria, no início do curso e no momento actual
- ❖ Elementos que contribuíram para a possível mudança de representações
- ❖ Experiências vivenciadas no âmbito da tutoria

Nota : Os itens apresentados não pretendem limitar a reflexão. São unicamente um fio condutor para a mesma.

Guião de Entrevista a formandos / professores participantes numa acção de formação sobre tutoria

BLOCOS TEMÁTICOS	OBJECTIVOS ESPECÍFICOS	FORMULÁRIO DE QUESTÕES	OSERVAÇÕES
Legitimação da entrevista	<p>Esclarecer sobre a finalidade da investigação</p> <p>Informar sobre os objectivos da entrevista</p> <p>Motivar o entrevistado</p>	<p>Sendo do meu conhecimento que é professor, diga-me qual é a sua formação inicial</p> <p>Quanto tempo tem de profissionalização</p>	<p>Agradecer a disponibilidade dos entrevistados</p> <p>Definir o objectivo geral do estudo</p> <p>Esclarecer o entrevistado sobre quaisquer dúvidas relativas à finalidade e objectivos da investigação</p> <p>Garantir a confidencialidade e anonimato das entrevistas</p> <p>Valorizar a colaboração dos entrevistados na investigação</p>
Representações dos formandos à cerca da Tutoria e do papel do Tutor	<p>Avaliar as mudanças de representações que poderão ter ocorrido nos formandos</p> <p>Relativamente ao seu conceito tutor e tutoria no período (Nov. - Fev.)</p>	<p>Decorridos 3 meses de formação as suas opiniões iniciais acerca de tutoria modificaram-se?</p> <p>Se sim, em quê?</p> <p>Que elementos na sua formação de tutor tiveram maior influência para a alteração das suas representações? (Tutoria)</p>	<p>Se a resposta à pergunta sobre tutoria, for mto. genérica, questionar sobre:</p> <p>Que vantagens, imagina que o trabalho em tutoria tem?</p> <p>Que dificuldades considera poderem surgir, quando se tenta desenvolver esta metodologia?</p>

		Se não, porquê?	
	Reconhecer se esta metodologia (tutoria) se inclui na prática profissional dos formandos	<p>Já alguma vez na sua prática profissional, teve contacto com esta metodologia?</p> <p>Como formador?</p> <p>Como formando?</p> <p>Como caracteriza o Tutor ideal?</p>	<p>Considera que a profissão docente abarca os papéis de professor e tutor?</p> <p>Em que situações?</p> <p>Do seu ponto de vista, quais as principais características que o tutor deve ter?</p>
	Apurar se os formandos se consideram aptos para o desempenho da tutoria	Neste momento considera-se apto para ser tutor?	
Acção de Formação	Conhecer qual a avaliação que os formandos fazem da formação:	<p>Indique pontos fortes e desta formação?</p> <p>Indique os pontos fracos?</p> <p>Esta formação deu resposta às suas necessidades e expectativas ?</p> <p>Considera os conteúdos deste</p>	<p>O que é que foi fundamental para a sua formação enquanto tutor</p> <p>Que lacunas (insuficiências, erros de concretização - acção, má relação) neste momento atribui à formação</p> <p>Avalie a formação em termos de : objectivos, conteúdos, estratégias, sistema de</p>

		curso os adequados para a sua formação enquanto tutor?	avaliação e relações inter pessoais
	Reconhecer qual a conveniência da experiência obtida com a simulação da acção tutorial	A simulação da acção tutorial com formandos do centro que valor teve para si?	Esta simulação clarificou-o quanto ao que é a prática da tutoria e o papel de tutor
		Aquando da simulação sentiu dificuldades, fragilidades e limitações ?	Em que momento De que forma as geriu, ao longo do processo formativo?
		Registou/ reconheceu sucessos na sua acção ?	Qual a principal mais valia que esta acção lhe trouxe
	Conhecer sugestões dos formandos com vista à valorização e melhoria de futuras formações a ministrar	Faça algumas sugestões com vista a uma maior qualidade dos futuros cursos a ministrar	
Efeitos pessoais e profissionais com o Uso da formação adquirida	Conhecer quais os efeitos pessoais e profissionais da formação, nos formandos	O que é que pode mobilizar desta formação para o seu desempenho enquanto professor?	
		Como resultado da participação neste curso, considera vir a ter benefícios pessoais e/ou profissionais	

Análise de conteúdo: Narrativas Pessoais

CATEGORIAS	SUB-CATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO
Expectativas dos formandos em relação ao curso, no início do mesmo	<i>Expectativas Vagas</i>	- Não tinha muito bem a certeza do que era, e para o que me era útil E3
	<i>Expectativas relacionadas com o desenvolvimento de competências</i>	- Pensei que estivesse relacionado com a base pedagógica do meu curso E3
		- Desenvolver e adquirir mais competências E3
		- Inicialmente (...) tive expectativas que me motivaram E6
Concepções dos formandos acerca da Tutoria, no início do curso	<i>Associação com o domínio cognitivo</i>	- a tutoria estava associada apenas ao domínio cognitivo E1
		- Apoio criado para auxiliar os alunos com dificuldades de aprendizagens no sentido de superarem as suas dificuldades E1
	<i>Associação com a vocação profissional</i>	- Tutoria (...)se relacionaria com a minha vocação profissional de docente, (...) sinónimos E6
	<i>Ausência de concepções prévias</i>	- o conhecimento que tinha era realmente muito superficial E3
		- A ideia que tinha sobre (...) tutoria não era clara E6
		-No campo da educação não tinha qualquer conhecimento, E3
Papel do tutor representações prévias dos formandos, à entrada no curso	<i>Perspectiva jurídica</i>	- tutor como sendo um Indivíduo responsável por outro, em termos jurídicos E2
		- Em termos jurídicos, por ex uma criança que estava a ser vítima de maus tratos (...) entregue a uma tutor que olhasse por ela, que a orientasse E2
		- Em termos jurídicos: individuo que representa e que seria responsável por esse alguém E3
	<i>Perspectiva pedagógica</i>	- Pensei que estivesse relacionado com a base pedagógica do meu curso E3
	<i>Indefinição de conceito</i>	-Não trazia uma ideia muito exacta do que era o tutor E2
		- Trazia uma ideia (...) incompleta [tutor] E2
Papel do tutor: representações dos formandos 4	<i>Construção do conceito de tutor possibilitada pela formação</i>	-Tenho uma visão mais ampla sobre o que é um tutor E1
		- Tenho uma visão mais ampla

semanas após o início do curso		sobre (...) seu papel numa instituição E1
		- Tipo de problemas/questões poderá enfrentar no seu dia-a-dia [tutor] E1
		- a ideia inicial não corresponde com a ideia que tenho actualmente (...) papel do tutor E6
		- Pode parecer muito genérico o papel de tutor E6
		-Tutores (...) somos nós. Todos nós E4
	<i>Funções do tutor no domínio cognitivo</i>	- para caracterizar essa personagem salienta-se: acompanhamento a orientação e a supervisão (tutor) E6
		- Cabe ao tutor criar condições propícias para construção de novos conhecimentos E2
		- Numa 1ª fase levantamento de necessidades do seu tutorando, para posteriormente poder agir em conformidade E2
		- Não pode esquecer os seus conhecimentos (...) que tem de transmitir ao tutorando E3
		- acompanhar os formandos/ tutorandos, desencadeando a reflexão numa perspectiva global E6
		- constrói o conhecimento com base nas necessidades, interesses e valores de cada um [tutorando] E6
		- constrói o conhecimento respeitando (...) ritmos e capacidades [do tutorando]E6
		- funções que o tutor desempenha(...)orientação do aluno no processo ensino aprendizagem E6
	<i>Funções do tutor no domínio afectivo e relacional</i>	- Tentei ser tutor (...) porque acredito que ensinar é antes de mais um acto de amor E4
		- Ser tutor (...) aproximo-me do aluno/formando/tutorando E4
		- Ser tutor (...) porque gosto de ir ao encontro do outro E4
		- Cabe ao tutor criar um ambiente de empatia com o tutorando E4
		- Estreitamento de relações tutor - tutorando E2
		- Acompanhar o seu tutorando E2

		- ele orienta-os para uma possível resposta [tutorandos] E2
		- Não dá receitas mas pistas, para que os seus tutorandos (...) as possam seguir E2
		- O tutor não dá receitas mas pistas (...) com vista a superar a dificuldade com que se viu confrontado [tutorado] E2
		- tem que criar (...) relação de afecto, amigo e confidente com o tutorando E3
		- O tutor deve conseguir conquistar a confiança do tutorado. E5
		- o papel de tutor deve-se desenvolver num ambiente harmonioso entre tutor e tutorando E5
		- o papel de tutor deve-se desenvolver num ambiente harmonioso entre (...) toda a comunidade educativa E5
		- O tutor acompanha-nos E4
		- O tutor está sempre presente E4
		- O tutor (...) parte integrante da nossa vida E4
		- O tutor tem sempre tempo E4
	<i>O tutor enquanto supervisor</i>	- A estratégia utilizada pelo tutor pode não ser a mais adequada para o tutorando (...) há necessidade de reformular e inovar , ou melhorar as estratégias que utiliza E2
		- Deve avaliar todo o processo E2
		- Monitorizar a sua intervenção - acção E2
		- O tutor supervisiona desenvolvendo uma visão ampla e integrada de todo o processo educativo E4
		- O tutor supervisiona (...) o processo educativo ao nível interpessoal E4
		- O tutor supervisiona (...) o processo educativo (...) mobilizando o conhecimento de si na relação com o outro E4
		- O tutor supervisiona (...) o processo educativo activando competências a nível cognitivo E4
	<i>O tutor enquanto mediador</i>	- Faz a ponte entre o conhecimento que detém e o tutorando E2

		- mediação(...) ligação que o tutor estabelece entre (...) formandos /formadores, escola/instituição, trabalho/família E6
		- A mediação (...) exige grandes capacidades e competências (do tutor) E6
		- A mediação (...) exige (...) diálogo, gestão de problemas e conflitos, ser amigo , positivo, paciente E6
		- Apercebendo-me do que se passa com o tutorando, faz passar essa informação (...) aos professores da escola, aos pais E3
		- Mediador do processo de aprendizagem dos alunos E2
	<i>Características básicas para ser bom tutor</i>	- para que o papel do tutor seja bem desenvolvido(...)é necessário que este faça um conhecimento prévio da vida do tutorando E5
		- para que o papel do tutor seja bem desenvolvido (...)é necessário que este faça um conhecimento (...) realista da vida do tutorando E5
		- O tutor deve (...) facilitar-lhe o percurso e a aquisição de competências (ao tutorado) E5
		- funções que o tutor desempenha (...)permite um rol de actividades fundamentais E6
		- actividades fundamentais (...)detectar dificuldades, necessidades especiais e articulá-las com respostas educativas adequadas E6
		- a sua acção permite encaminhar E6
		- a sua acção permite optar dentro de um conjunto de hipóteses credíveis E6
	<i>Complexidade do papel de tutor</i>	-papel do tutor (...) a complexidade relaciona-se com (...) arranjar soluções pedagógicas E6
		-papel do tutor (...) a complexidade relaciona-se com (...)criar-lhe valências para as situações de trabalho E6
		-papel do tutor (...) a complexidade relaciona-se com

		(...) conhecer o tutorando para permitir acompanhá-lo, orientá-lo E6
Diferentes papéis assumidos pelo tutor	<i>Multiplicidade de papéis</i>	- Um tutor é quase um docente E4
		- O tutor é o docente que queremos para sempre. E4
		- É um conselheiro E2
		- Intervém em muitos domínios E3
		- Tem que desempenhar uma série de papéis (professor, amigo, orientador, educador, etc,..)E3
		- a sua acção permite intervir como conselheiro E6
		- O tutor é o amigo E4
		- O tutor orienta-nos E4
		- O tutor supervisiona E4
		- O tutor é o amigo que sabe ouvir E4
		- O tutor indica-nos os muitos e diferentes caminhos E4
	<i>Confusão de papeis: professor – tutor</i>	- Ter distinguido o docente do tutor E4
		- prefiro continuar a estabelecer laços contíguos entre o docente e o tutor E4
		- Falta de tempo(...) agravada pela quantidade de alunos (professor) E4
		- Falta de tempo (...) agravada pela perspectiva de grupo, que muitas vezes dificulta o ensino personalizado que se advoga E4
		- Questões, sociais, culturais, atitudinais e outras que condicionam o docente enquanto tutor E4
Atribuição causal da mudança de representações		- documentos que nos foram facultados E1
		- reflexões, que fomos fazendo E1
		- pesquisa para o trabalho de grupo E1
		- falar sobre tutoria E1
		- Com os módulos, objectivos programáticos e conteúdos, que até agora fui assimilando E6
Experiências passadas de desempenho de funções de tipo tutorial		-Experiência da escola onde leccionei o ano transacto E1
		- Durante o meu percurso profissional (...) acabei por desempenhar muitas das tarefas inerentes ao tutor E1
		- quando exerci o cargo de directora de turma E1
		- quando (...) leccionei a disciplina

		de formação cívica, pois tinha um contacto mais próximo com os alunos E1
		- mantendo uma relação mais próxima com os restantes intervenientes no processo ensino - aprendizagem E1
		- reflexão conjunta de modo a alcançar os objectivos traçados , E1
		- resolução de problemas detectados em cada aluno em particular E1
		- por diversas vezes realizei actividades deste âmbito [tutorial] E6
		- em consonância com a actividade de professora também tinha a de tutora E6
		- Como docente (...) tentei ser tutor E4

Guião de entrevista a formadores da acção em estudo

Representações de formadores de professores relativamente a uma situação de formação de formadores, no domínio da tutoria.

BLOCOS TEMÁTICOS	OBJECTIVOS ESPECÍFICOS	FORMULÁRIO DE QUESTÕES	OSERVAÇÕES
Legitimação da entrevista	<p>Esclarecer sobre a finalidade da investigação</p> <p>Informar sobre os objectivos da entrevista</p> <p>Motivar o entrevistado</p>	<p>Enquanto formador neste curso, quais os módulos que ministrou</p>	<p>Agradecer a disponibilidade dos entrevistados</p> <p>Definir o objectivo geral do estudo</p> <p>Esclarecer o entrevistado sobre quaisquer dúvidas relativas à finalidade e objectivos da investigação</p> <p>Garantir a confidencialidade e anonimato das entrevistas</p> <p>Valorizar a colaboração dos entrevistados na investigação</p>
Acção de Formação	<p>Conhecer qual a avaliação que os formadores fazem desta situação de formação:</p>	<p>Indique pontos fortes desta formação?</p> <p>Indique os pontos fracos e / ou limitações da formação?</p>	<p>O que é que foi fundamental para a formação dos tutor</p> <p>Que lacunas atribui à formação (objectivos, conteúdos, estratégias, sistema de avaliação e relações)</p>

	Conhecer a auto-avaliação dos formadores, no âmbito da sua actuação nesta acção	Enquanto formador desta acção sentiu dificuldades, fragilidades e limitações ?	Quais Em que momento De que forma as geriu
		Registou/ reconheceu sucessos na sua actuação?	Qual a principal mais valia que a sua actuação trouxe a esta acção.
	Saber se os formadores reconhecem nos tutores, competências para o desempenho da tutoria	Neste momento, finda a formação, considera que os formandos estão aptos para serem tutores?	
	Conhecer sugestões dos formadores com vista à valorização e melhoria de futuras formações a ministrar	Faça algumas sugestões com vista a uma maior qualidade dos futuros cursos a ministrar?	
Efeitos pessoais e profissionais com o Uso da formação adquirida	Conhecer quais os efeitos pessoais e profissionais da formação, nos formandos	Como resultado da participação neste curso, considera que os formandos tenham adquirido benefícios pessoais e/ou profissionais	

